

Når er det jeg får slappe av?

*Om erfaringer med misforståelser i samtale
mellom unge CI-brukere og hørende*

Silje Møstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Når er det jeg får slappe av?

*Om erfaringer med misforståelser i samtale
mellom unge CI-brukere og hørende*

Silje Møstad

© Silje Møstad

2013

Når er det jeg får slappe av?

Silje Møstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Norge er i verdenstoppen på gjennomføring av cochleaimplantasjon på barn som er født døve. Forskning og erfaringer fra pionerer viser at det språklige utbyttet av ett eller to cochleaimplantat avhenger av trening og oppfølging, og at språklig kompetanse har implikasjoner for CI-brukeres psykososiale utvikling. Formålet med denne oppgaven har vært å sette søkelyset på unge menneskers erfaringer fra et liv med hørselshemming og cochleaimplantat. Deres beretninger kan gi verdifull innsikt i CI-brukeres erfaringer med bruk av talespråket i barnehage- og skolealder, og dermed gi nyttige implikasjoner for logopedisk oppfølging av denne gruppen.

Problemstilling

Problemstillingen i oppgaven er formulert slik: Hvordan opplever unge CI-brukere misforståelser i talespråklig kommunikasjon med andre? Følgende underordnede forskningsspørsmål er formulert:

- Hvilke erfaringer har unge CI-brukere med å misforstå og å bli misforstått?
- Hvordan forebygges og repareres misforståelser?
- Hvilke konsekvenser har misforståelser for unge CI-brukere?

Metode

For å belyse unge CI-brukeres erfaringer med misforståelser har jeg brukt en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. Utvalget består av fire unge kvinner og menn i alderen 18 til 22 år. Intervjuene er transkribert i sin helhet. For å organisere arbeidet er NVivo 10 brukt gjennom hele prosessen. Med en fenomenologisk inspirert tilnærming har jeg brukt meningskoding for å systematisere datamaterialet. I analysen er informantenes selvforståelse vektlagt, før funnene er løftet opp på et mer teoretisk nivå. Prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og gjennomføringen har vært i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet. Det er ikke mulig å generalisere funnene til å gjelde for andre enn utvalget. Likevel kan funnene ha overføringsverdi ved at de kaster lys over unge CI-brukeres erfaringer med talespråklig kommunikasjon, og forhåpentligvis inspirerer

logopeder og audiopedagoger i deres arbeid med å imøtekomme CI-brukeres behov i barnehage- og skolealder.

Resultater

Denne oppgaven viser at de unge CI-brukerne som er intervjuet har mange erfaringer hva angår misforståelser, både å misforstå, å gå glipp av informasjon og å bli misforstått. Kontinuerlig forebygging i og vurdering av samtalesituasjoner ser ut til å være en følge av deres flerfoldige erfaringer med misforståelser og informasjonsglipp. Informantene forteller om sine strategier for å oppklare og reparere misforståelser. Noen av kommunikasjonsstrategiene ser ut til å gå igjen på tvers av informantene. Uansett ser informantene ut til å ha utviklet strategier med utgangspunkt i sine egne behov og ønsker, enten de er åpne om sin hørselshemming eller ikke.

Når kommunikasjon mellom CI-brukere og hørende er av en slik spesiell art, har den naturligvis følger for dem i hverdagen. Samtlige informanter gir uttrykk for at deres hørselshemming og deres erfaringer har påvirket dem på ulike områder. Fysiske belastninger som tretthet og kontinuerlig tankevirksomhet i samtale med andre er én type konsekvens av å ha vokst opp med et hørselstap og en hverdag full av misforståelser. Videre beskriver informantene vanskelige følelser knyttet til det å passe inn og å være en del av et samtalefellesskap. Informantene trekker også frem hvordan misforståelser og utfordringer i kommunikasjon med andre har hatt positive konsekvenser i form av enkelthendelser, men også for deres utvikling av personlige egenskaper.

Konklusjon

Sett under ett, gir informantene uttrykk for at kommunikasjon krever kontinuerlig fokus. Det kan se ut til at CI-brukere opplever fysiske og psykiske utfordringer i samspill og kommunikasjon med andre, og at de kan streve med å utvikle en trygg selvoppfatning. Dette vil igjen ha betydning for senere kommunikasjonerfaringer. Språk, kommunikasjon og selvoppfatning er dermed nært knyttet sammen. På bakgrunn av denne studien ser åpenhet om hørselshemmingen ut til å virke inn på CI-brukeres erfaringer med kommunikasjon. Dessuten ser trening i og refleksjon over kommunikasjonsstrategier i liten grad ut til å inngå i oppfølging av barn og unge med CI. Dette er funn som bør tas i betraktning i logopeders arbeid med CI-brukere.

Forord

Som 19-åring og barnehageassistent opplevde jeg et barn som blomstret da han gradvis, etter mye jobbing, fikk bedre og bedre uttale. Siden da har jeg visst at jeg vil bli logoped. Jeg ser tilbake på studietiden og prosessen med masteroppgaven med glede, og er utrolig stolt over å kunne si at jeg endelig er logoped.

En stor takk rettes først og fremst til informantene mine for at de ga av seg selv slik at jeg og andre logopeder kan bli klokere.

Takk til min veileder Melanie Kirmess for all hjelp gjennom hele prosessen. Du har vært en ekte *veileder* – jeg har aldri gått fra en veiledningstime uten å vite hvor jeg skal gå videre.

Takk til tidligere og nåværende kolleger for inspirerende arbeidsdager, gode samtaler og verdifulle innspill i forkant av og underveis i prosessen. Takk spesielt til Cecilie B. Solberg.

Takk til Oddvar Hjulstad for at du åpnet kontoret ditt og tok deg tid til å diskutere oppgaven med meg.

Takk til medstudenter for faglige innspill, men mest av alt for kaffekopper, lunsjpauser, klemmer og godt vennskap.

Takk til Maren og mor for korrekturlesing.

Takk til Even, min kjære forlovede, for herlig støtte og stor tålmodighet når jeg har vært pyton. Du har hjulpet meg å rydde i tankene mine, og til å koble av når jeg har trengt det.

Oslo, mai 2013

Silje Møstad

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Aktualitet og formål.....	1
1.2	CI-brukere – døve, hørende eller midt imellom?	1
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Terminologi og avgrensning.....	3
1.5	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori	5
2.1	Hva er et cochleaimplantat?	5
2.2	Hva er kommunikasjon?	7
2.2.1	Samtalen	7
2.2.2	Pragmatikk	8
2.3	Samtaleanalyse	9
2.3.1	Brudd og misforståelser	9
2.3.2	Reparasjon og forebygging	9
2.4	«Miskommunikasjon» – en forståelsesramme for å analysere misforståelser	10
2.5	Tilpasningsteori	14
2.6	Identitet og selvoppfatning	15
2.7	Kognisjon og metakognisjon	16
2.7.1	Kognisjon	16
2.7.2	Metakognisjon	16
3	Metodiske overveielser	19
3.1	Validitet i det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.1.1	Håndverksmessig kvalitet	20
3.1.2	Kommunikativ validitet.....	20
3.2	Valg av metode	21
3.2.1	Kvalitativ tilnærming	21
3.2.2	Fenomenologisk perspektiv.....	22
3.2.3	Kvalitativt forskningsintervju	24
3.3	Forskningsprosessen.....	25
3.3.1	Populasjon og utvalg	25
3.3.2	Semistrukturert intervju.....	28

3.3.3	Bruk av video i datainnsamling.....	31
3.3.4	Transkripsjon.....	32
3.3.5	Analyse.....	34
3.4	Etiske vurderinger.....	35
4	Resultater og diskusjon	37
4.1	Erfaring med misforståelser.....	37
4.1.1	Å misforstå	38
4.1.2	Å gå glipp av informasjon	39
4.1.3	Å bli misforstått.....	41
4.2	Forebygging og reparasjon	44
4.2.1	Forebygging	45
4.2.2	Oppdaging	49
4.2.3	Reparasjon	50
4.2.4	Ansvar	54
4.3	Konsekvenser av misforståelser	60
4.3.1	Fysiske og praktiske følger	61
4.3.2	Emosjonelle følger	65
4.3.3	Språk, selvoppfatning og identitet.....	72
4.4	Tilegnelse av kommunikasjonsstrategier.....	74
5	Avslutning	77
5.1	Oppgavens funn.....	77
5.2	Funnenes implikasjoner for logopeders arbeid med CI-brukere	78
5.3	Veien videre.....	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	88

1 Introduksjon

Én av informantene i denne studien spurte seg: “Når er det jeg får slappe av?”. Sitatet favner godt informantenes beretninger om kommunikasjon med andre. Kan logopeden bidra til at unge mennesker med cochleaimplantat kan få slappe av litt mer?

1.1 Aktualitet og formål

Et cochleaimplantat, forkortet til CI, er et hørselsteknisk hjelpemiddel som gir døve muligheten til å oppfatte lyd (Oslo Universitetssykehus, 2012a). Mange av de barna som var først ute med å få CI, begynner nå å bli ungdommer og unge voksne. Siden cochleaimplantatets opprinnelse har det blitt gjennomført mange studier for å kartlegge utviklingen hos cochleaimplantatbrukere, forkortet til CI-brukere, hva angår deres taleoppfatning og språkutvikling (se blant andre Ibertsson, Hansson, Asker-Arnason, Sahlen, & Maki-Torkko, 2009; Ibertsson, Hansson, Maki-Torkko, Willstedt-Svensson, & Sahlen, 2009; Wie, 2010). Stadig mer forskning setter søkelyset på CI-brukeres livskvalitet, og mye tyder på at språk og kommunikasjon kan påvirke deres psykososiale utvikling (se blant andre Hallberg, Ringdahl, Holmes, & Carver, 2005; Punch & Hyde, 2011a; Sahli & Belgin, 2006).

Min forståelse av språk som et sosialt fenomen og verktøy for kommunikasjon, og kommunikasjon som grunnleggende for all menneskelig aktivitet, gjør at jeg vil undersøke andre aspekter ved språket til CI-brukere enn det som kan måles og tallfestes. Jeg ønsker derfor å se nærmere på unge CI-brukeres erfaringer med misforståelser i kommunikasjon med andre. For å kunne arbeide målrettet for CI-brukeres mulighet til å få et fullverdig tilbud, ønsker jeg nå å få deres perspektiv frem i lyset.

1.2 CI-brukere – døve, hørende eller midt imellom?

Mange CI-opererte barn går i vanlige klasser på vanlige skoler, og har hørende venner og hørende familiemedlemmer. Gjennom artikler i aviser og på nett kan man få inntrykk av CI som en «reparasjon av hørselen» slik at CI-opererte ikke lenger anses som døve, og kanskje heller ikke som tunghørte (se blant andre NRK Super, 2013). Blir man normalthørende når man har fått CI? Har CI-opererte de samme forutsetningene som hørendefødte for deltagelse i en skoleklasse og i et samfunn som i stor grad er tilrettelagt for normalthørende?

Svaret på spørsmålet om CI gir normal hørsel, er «nei» (Eriksen & Neeb, 2012). Etter en cochleaimplantasjon vil barna dermed ha behov for ulike former for trening og tilrettelegging for senere å kunne nyttiggjøre seg hørselen sin (Eriksen & Neeb, 2012; Eriksen, 2008; Oslo Universitetssykehus, 2012b).

Forskning har vist at barn med CI i mindre grad enn sine jevnaldrende utvikler aldersadekvate språklige og sosiale ferdigheter (Wie, 2010). Hvilken gruppe hører disse barna til? Er de hørende eller døve, eller noe midt i mellom? Hvor skal man plassere disse barna for at de skal bli møtt på sine premisser og få tilstrekkelig hjelp for å utvikle seg i takt med jevnaldrende? Dette er vanskelige spørsmål som ikke skal besvares i denne oppgaven, men som likevel har viktige implikasjoner for denne studien.

For det første har spørsmålene om CI-barns «identitet» som døve eller hørende, implikasjoner for synet på deres eventuelle språkvansker. Hvis disse barna er hørende, vil deres eventuelle vansker med bruk av språket måtte karakteriseres som pragmatiske vansker? Eller hvis man karakteriserer dem som døve, skyldes deres vansker med språket rett og slett lavere grad av taleoppfatning?

For det andre har spørsmålene om CI-barns tilhørighet implikasjoner for hva slags teori jeg skal bruke for å belyse funnene mine. Skal erfaringene til unge mennesker med CI drøftes i lys av teorier anvendt på kommunikasjon mellom normalthørende? Eller er det mer «rettferdig» å diskutere deres erfaringer med kommunikasjon med utgangspunkt i teori fra det audiopedagogiske fagfelt og forskning på hørselshemmede?

For meg virket det riktig og viktig å ta utgangspunkt i teorier om hørende fordi det er det hørende miljøet de fleste CI-brukere skal fungere og kommunisere i. Når det er sagt har det også vært relevant å trekke inn teori og forskning som belyser CI-brukere og andre hørselshemmedes språklige og sosiale utvikling. Informantene selv snakker i intervjuene om seg selv som hørselshemmede, og mange av dem har knyttet bånd til ulike miljøer med overvekt av hørselshemmede eller døve.

Jeg ønsker med denne oppgaven å belyse unge menneskers erfaringer fra et liv med CI, og dermed gi logopeder, audiopedagoger og lærere et innblikk i hvordan talespråklig kommunikasjon kan oppleves av en ung CI-bruker. Dette er bakgrunnen for min problemstilling.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det som er presentert ovenfor har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever unge CI-brukere misforståelser i talespråklig kommunikasjon med andre?

Følgende underordnede forskningsspørsmål er formulert:

- Hvilke erfaringer har unge CI-brukere med å misforstå og å bli misforstått?
- Hvordan forebygges og repareres misforståelser?
- Hvilke konsekvenser har misforståelser for unge CI-brukere?

Problemstillingen er belyst ved bruk av semistrukturert intervju og bruk av fenomenologisk inspirert analyse.

Med denne problemstillingen som utgangspunkt er mitt ønske å belyse CI-brukeres erfaringer med misforståelser, forebygging, reparasjon og eventuelle konsekvenser av misforståelser.

Målet er å skape bevissthet omkring de utfordringer CI-brukere stilles overfor i talespråklig kommunikasjon med andre, og inspirere til bedre logopedisk oppfølging av CI-brukere.

1.4 Terminologi og avgrensning

Unge mennesker med CI er først og fremst mennesker med mange flere kjennetegn enn at de bruker CI, men av praktiske årsaker har jeg i denne oppgaven valgt å bruke betegnelsen «CI-bruker». CI-brukerne i denne oppgaven er unge kvinner og menn i alderen 18-22 år.

Oppgaven presenterer i all hovedsak erfaringer med talespråklig kommunikasjon mellom en CI-bruker og én eller flere hørende. Der det beskrives kommunikasjon mellom hørselshemmede er det presisert.

I intervjuene valgte jeg å bruke begrepet *oppklaring* av misforståelser synonymt med *reparasjon* da dette er et mer håndterbart begrep. Det er også et begrep som ikke krever at informantene hadde kjennskap til teori om samtale eller kommunikasjon. I analysen av datamaterialet vil begrepene «reparasjon» og «oppklaring» bli brukt om hverandre.

Oppgaven belyser erfaringer med mange former for kommunikasjon, både enveiskommunikasjon og samtaler mellom to eller flere personer. I presentasjonen og diskusjonen av funnene bruker jeg begrepene *samtale* og *kommunikasjon* om hverandre.

Begrepet *studiesammenheng* blir i oppgaven brukt som fellesbetegnelse for videregående skole eller høyskole/universitet. Jeg anser det som et dekkende begrep for begge undervisningsinstanser. Dessuten bidrar det til anonymisering av informantene.

1.5 Oppgavens struktur

I teorikapitlet redegjør jeg for cochleaimplantat (CI). Videre presenterer jeg kommunikasjon med fokus på samtalen og pragmatikk, før samtaleanalyse med brudd og reparasjon presenteres. Videre redegjør jeg for Coupland, Giles og Wiemann sin modell for forståelse av miskommunikasjon, før tilpasningsteori presenteres. Teorikapitlet avsluttes med å redegjøre for identitet og selvoppfatning, samt kognisjon og metakognisjon.

I kapittel 3 redegjør jeg for metodiske overveielser gjort underveis i forskningsprosessen. Først presenteres validitetskriterier som grunnlag for fortløpende drøfting av studiens validitet. Så følger en redegjørelse for valg av metode med fokus på kvalitativ metode, fenomenologi og det kvalitative forskningsintervjuet. Videre er forskningsprosessen beskrevet med de valg og overveielser som er gjort underveis. Temaer her er populasjon og utvalg, semistrukturert intervju, bruk av video, transkripsjon og analyse. Avslutningsvis i kapitlet redegjør jeg for etiske vurderinger gjort underveis.

Undersøkelsens funn og drøftingen av disse presenteres i kapittel 4. Kapitlet er delt i fire. I 4.1 presenteres og drøftes informantenes erfaringer med å misforstå, å gå glipp av informasjon og å bli misforstått. I 4.2 belyses informantenes erfaringer med forebygging, oppdaging og reparasjon av misforståelser, samt ansvar i kommunikasjon. Siste forskningsspørsmål besvares i 4.3 om konsekvenser av misforståelser. Her drøftes kommunikasjonserfaringers følger for informantene i deres hverdag, beskrevet som fysiske og praktiske følger, emosjonelle følger og følger knyttet til selvoppfatning og identitet. Avslutningsvis, i 4.4, presenteres og drøftes informantenes beretninger om tilegnelse av kommunikasjonsstrategier.

I kapittel 5 oppsummeres oppgavens funn, før jeg peker på funnenes implikasjoner for logopedisk virksomhet og videre forskning.

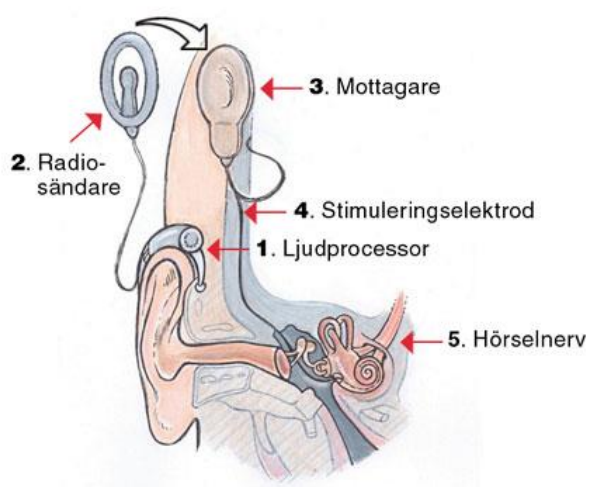
2 Teori

For å besvare problemstillingen, er det nødvendig å redegjøre for noen sentrale begreper. I 2.1 redegjør jeg for CI og CI-barns språkutvikling. I 2.2 defineres kommunikasjon, med fokus på samtale og pragmatikk. Samtaleanalyse med hovedvekt på brudd og reparasjoner presenteres i 2.3. Dette er viktige begreper for å forstå informantenes erfaringer. Både miskommunikasjonsmodellen og tilpasningsteori brukes som forståelsesramme for misforståelser i denne studien, og disse presenteres derfor i 2.4 og 2.5. Fordi språk er nært knyttet sammen med identitet og selvoppfatning, defineres disse begrepene i 2.6. For å binde språk og tenkning sammen, defineres kognisjon og metakognisjon i 2.7. Empiri som belyser de aktuelle begrepene er presentert fortløpende.

2.1 Hva er et cochleaimplantat?

Et cochleaimplantat (CI) er et høreapparat som gir døve muligheten til å oppfatte auditive sanseinntrykk, og dermed også til å høre og utvikle talespråk. Det representerer et paradigme i audiologisk sammenheng, men diskusjonene har vært mange og motstanden har vært stor. Kretser innenfor døvemiljøet og spesialpedagogiske fagmiljøer har vært splittet. Mange fryktet at CI kunne gjøre slutt på døvekulturen og norsk tegnspråk, og anså tilbud om cochleaimplantering som et forsøk på normalisering av døve. Andre omfavnet teknologien som ga døve barn og voksne mulighet til å oppfatte lyd og utvikle talespråk (Nordaas, 2005).

CI består av to komponenter. Den ene komponenten, en elektrode, implanteres i sneglehuset. Ved hjelp av en ekstern komponent, en mikrofon ved øret, fanges lyden opp. Lyden bearbejdes i en prosessor og gjøres om til elektriske impulser som stimulerer elektroden i sneglehuset (cochlea). Videre overføres impulsene til hjernen hvor lyden tolkes (Norges døveforbund, 2012; Oslo Universitetssykehus, 2012a).



Illustrasjonsfoto: Cochleaimplantat med intern og ekstern komponent (Hörselboken, 2010)

Det er ingen klare skiller mellom hvem som tilbys CI og ikke. Vanligvis tilbys CI når hørselstapet er så stort at man ikke kan nyttiggjøre seg vanlige høreapparater. Dersom hørselshemmingen skyldes at hørselsnerven er skadet, hindrer det overføring av lyd fra hørselsnerven til hjernen. CI vil i slike tilfeller ikke alltid være til hjelp. Mennesker med indre hørselstap er derimot kandidater til å få CI. Barn som i dag blir født døve anbefales tosidig cochleaimplantasjon mens de er i den sensitive perioden for språkutvikling, det vil si mellom 5 og 12 måneders alder (Oslo Universitetssykehus, 2012b).

Et stadig økende antall barn og voksne i Norge bruker CI. Per medio april 2013 har 540 barn i Norge fått cochleaimplantat (Wie, 2013). Graden av utbytte avhenger av en rekke faktorer, blant annet hvor tidlig man blir operert, tekniske aspekter, trening og støtte fra familien. Fordi CI ikke gir normal hørsel, vil språkutviklingen påvirkes (Bench, 1992; Roland & Waltzman, 2006). En studie av språket hos førspråklig døve barn med CI før og etter implantasjon, viser at deres vekst i ekspressivt ordforråd frem til 2.5 år overgikk det som er forventet for ikke-implanterte døve barn, og var tilsvarende forventet språkutvikling hos hørende barn (Svirsky, Robbins, Kirk, Pisoni, & Miyamoto, 2000). Svirsky og kollegaer foreslår at CI kan forhindre at den språklige forsinkelsen som barna har før implantasjon, blir større. Dermed vil tidlig implantasjon kunne resultere i mindre forsinkelser i språkutviklingen. En amerikansk studie som sammenligner impressivt og ekspressivt ordforråd hos tidlig implanterte (6 mnd.) med sent implanterte (< 3 år, 3-4 år og 4-5 år), bekrefter at tidlig implantasjon minimerer språklig forsinkelse og fremmer utviklingen av adekvate språklige ferdigheter (Miyamoto, Houston, Kirk, Perdew, & Svirsky, 2003).

I en longitudinell studie ble norske barn som fikk bilateral CI da de var mellom fem og 18 måneder undersøkt med hensyn til ekspressiv og impressiv språkutvikling. Etter 12-48 måneder med CI var de reseptive språkferdighetene hos 81 % av barna innenfor normen, men 57 % hadde ekspressive språkferdigheter innenfor normen. Muligheten for førspråklig døve barn med CI til å utvikle et komplekst språk virker dermed lovende (Wie, 2010).

Studier av cochleaimplanterte barns språkutvikling sammenlignet med normalthørende viser i all hovedsak at barna med CI er forsinket, men at jo tidligere man blir operert, desto større er sjansen for at barnets språk kommer innenfor normen (Miyamoto, et al., 2003; Svirsky, et al., 2000; Wie, 2010). De fleste vil i løpet av oppveksten oppleve utfordringer i kommunikasjon med andre på lik linje med andre hørselshemmede. Trening og veiledning hos audiopedagog

og logoped er derfor av stor betydning for å støtte opp under språkutviklingen (Eriksen & Neeb, 2012; Eriksen, 2008). Språk og tale er nært knyttet sammen med kommunikasjon.

2.2 Hva er kommunikasjon?

Kommunikasjon dreier seg om formidling av informasjon (Bench, 1992). Effektiv menneskelig kommunikasjon avhenger av bruk av språk, et system av verbale og nonverbale symboler (Bench, 1992). Talespråket er et slikt verbalspråklig system. Vi kommuniserer i følge Bench (1992) intensjonelt, men innsatsen for å finne riktige ord og sette dem sammen til meningsfulle setninger er ikke alltid bevisst. Også i følge Rommetveit (1972) kjennetegnes en kommunikasjonshandling av at en avsender eller budskapsformidler har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Vellykket meningsformidling forutsetter at kommunikasjonspartnerne har en felles forståelse, og de må aktivt forsøke å oppfatte hverandres perspektiv. De har dermed et felles ansvar for å forstå og bli forstått (Rommetveit, 1992).

Når det er sagt, er det mye som uttrykkes nonverbalt som ikke er intendert, slik at Rommetveits definisjon her utvides. Non-verbal, eller ikke-språklig formidling, foregår gjennom bruk av kroppsspråk som positur, gestikulering, blick og ansiktsuttrykk, gjennom ikke-språklige vokaliseringer som latter, kremt og hosting, og gjennom variasjoner i prosodi, det vil si trykk, tone, styrke, varighet, tempo, rytme og pauser (Lind, 2000).

Metakommunikasjon er en samlebetegnelse for kommunikasjon om kommunikasjon (Tetzchner, 1993). Gjennom metakommunikasjon tar man et utenfra-perspektiv på kommunikasjonen. Metakommunikative ferdigheter innebærer dermed evnen til å reflektere over språkbruk. Det å uttrykke eksplisitt at man ikke forstår hva samtalepartneren sier eller å be ham høre etter, er eksempler på metakommunikasjon (Tetzchner, 1993).

Vellykket kommunikasjon forutsetter utfra Rommetveits definisjon at en mottaker fanger opp avsenderens intensjon, hvilket ofte er tilfellet i en samtale.

2.2.1 Samtalen

Samtalen er universell som kommunikasjonsform. Gjennom samtalen utvikler vi et morsmål og en identitet. Den skapes av to eller flere mennesker. I følge Lind (2000) blir (1) samtalen til når to eller flere deltagere skaper en sammenhengende helhet ved at de samordner

kommunikasjonsbidragene sine. Videre er (2) bidragene til samtalen først og fremst verbale, men også nonverbale. Samtalen er også (3) strukturert på ulike nivåer ved at talerne har hver sine turer. Disse turene har en plass i en større sekvens. Sist er samtalen (4) umiddelbar – man befinner seg i de samme fysiske omgivelsene og har ikke på forhånd planlagt i dybden hva man skal si eller hvordan man skal ordlegge seg (Lind, 2000).

2.2.2 Pragmatikk

For å komme med passende bidrag til samtalen må vi kunne bruke språket og tilpasse det til den aktuelle konteksten. Pragmatikk dreier seg nettopp om hvordan språket brukes og hvordan språkets innhold tolkes i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen (Sveen, 2008). Utviklingen av pragmatiske ferdigheter er sentral for kommunikativ kompetanse og underbygger utviklingen av vennskap (Toe & Paatsch, 2013).

Innenfor pragmatikken ønsker man å forstå mer enn hver enkelt situasjon. Man ønsker å avdekke regelmessigheter som kan bidra til å forstå kommunikasjon mellom mennesker på et generelt plan (Sveen, 2008). Én slik regelmessighet er blitt beskrevet som samarbeidsprinsippet. Grice (1989) formulerte dette prinsippet som en deskriptiv generalisering av menneskers holdninger og forventninger i samtale med andre. En felles forståelse for hensikten med samtalen og hvilken vei den fører er en forutsetning for vellykket språklig samhandling. Bidrag til samtalen er med andre ord passende i forhold til den fellesforståtte hensikten (Grice, 1989; McTear & Conti-Ramsden, 1992; Sveen, 2008).

Pragmatikk har blitt omtalt som «the missing link» innenfor døve og tunghørtes språkutvikling (Goberis, et al., 2012). En israelsk studie viser at hørselshemmede barn med og uten CI mestrer ulike pragmatiske ferdigheter, men at deres strategier var varierende og mindre effektive enn den hørende kontrollgruppens strategier (Most, Shina-August, & Meilijson, 2010). Årsaken kan være vansker med auditiv persepsjon, vansker med å forstå andres tanker, mindre fleksibel bruk av språkets strukturer og færre varierte erfaringer med bruk av språket. Rehabiliteringsprogrammer bør i følge forskerne derfor innebære pragmatisk trening (Most, et al., 2010).

Til forskjell fra ovennevnte studie undersøkte Dammeyer (2012) og Toe og Paatsch (2013) CI-brukeres pragmatiske ferdigheter med utgangspunkt i naturlige samtaler med hørende. Dammeyers studie av tre barn over fire år viste at selv om barna forbedret sine ferdigheter i å

entre en dialog, vedvarte vanskelighetene deres med å etablere og opprettholde kommunikativ dialog. Toe og Paatsch (2013) fant at 9-12-åringer med CI har gode generelle kommunikative ferdigheter, men at de tenderer til å dominere samtaler med hørende, ha lengre samtaleturner, initiere flere emner og stille flere spørsmål enn hørende. Samtlige understreker viktigheten av å støtte oppunder CI-barns pragmatiske utvikling for å fremme deres sosiale utvikling (Dammeyer, 2012; Most, et al., 2010; Toe & Paatsch, 2013). Samtaleanalyse er en mye brukt metode for å undersøke naturlige samtaler.

2.3 Samtaleanalyse

Ved hjelp av samtaleanalyse, eller Conversation Analysis (CA), kan man undersøke hvordan man kan få ting til å skje gjennom samtale (Lind, 2000; Maxwell & Satake, 2006). CA-pionerene Sacks, Jefferson og Schegloff (1992) mente at interaksjonen i samtaler ikke bare er organisert på en generell måte, og at en nærmere analyse må til for å avdekke detaljer i samtaler. Slike detaljer kan være nøling, pauser eller reparasjon. Forståelsen for slike detaljer kan hjelpe oss å forstå hvilke regler som er relevante for deltagerne i interaksjonen.

2.3.1 Brudd og misforståelser

I samtale med andre oppstår det brudd i kommunikasjonen. Et brudd er forstyrret kommunikasjonsflyt, og det kjennetegnes av at en av samtalepartnerne ikke har oppfattet eller ikke forstår ord eller uttrykk (Lind, 2000). Slike brudd kan av og til gå ubemerket hen uten store konsekvenser. Andre ganger oppdager en av samtalepartnerne feilen, og bruddet kan oppfattes som en misforståelse (Lind, 2005). Misforståelser spiller en eminent rolle i hverdagslig kommunikasjon (Hinnenkamp, 2003). I følge Bara (2010) er det lettere å oppdage at man *ikke forstår* enn å oppdage at man misforstår. Det er også lettere å forstå at selve uttalelsen mislykkes enn å avsløre at meningen ikke kommer frem. Sist, men ikke minst, er det lettere å oppdage at en språkhandling mislykkes enn å reparere den (Bara, 2010). Men hva vil det si å reparere en mislykket språkhandling?

2.3.2 Reparasjon og forebygging

Når det oppstår brudd i kommunikasjonen og noen av samtalepartnerne oppdager det, har de mulighet til å foreta en reparasjon for å gjenopprette en felles forståelse (Lind, 2000).

Begrepet *reparasjon* er hentet fra samtaleanalysen og defineres slik: “a term for ways in

which errors, unintended forms, or misunderstandings are corrected by speakers or others during conversation” (Richards & Schmidt, 2010, s. 495). Reparasjoner er med andre ord en språkhandling som brukes for å oppklare eller rette opp en feil eller en misforståelse.

Reparasjonen foregår i en sidesekvens til selve samtalen. Når man studerer reparasjon i en samtale, for eksempel ved hjelp av samtaleanalyse, er man ikke interessert i hvem som sier noe feil, men heller hvordan samtalepartnerne forholder seg til problemet (Lind, 2000).

I følge Tye-Murray og Witt (1997) er også *tilrettelegging* en mye brukt kommunikasjonsstrategi sammen med reparasjon. Tilrettelegging er en samlebetegnelse for strategier som brukes for å forebygge og minimere potensielle brudd i kommunikasjonen ved å manipulere kommunikasjonsmiljøet eller kommunikasjonspartneren (Tye-Murray & Witt, 1997). Å stille seg slik at man kan munnavlese samtalepartneren eller å opplyse om at samtalepartneren må snakke tydelig, er eksempler på tilrettelegging. Videre i oppgaven vil *tilrettelegging* og *forebygging* bli brukt om hverandre.

En av få studier av kommunikative ferdigheter og oppklaringsforespørsler hos CI-brukere, studerte døve tenåringer med CI i kommunikasjon med hørende. Hovedfunnet var at tenåringer med CI etterspurte flere oppklaringer enn sine hørende jevnaldrende, spesielt for å bekrefte ny informasjon. CI-brukerne tenderte videre til å ha færre forespørsler om utdyping av temaer enn hørende. Når det er sagt, tok både hørende og CI-brukere en aktiv rolle i interaksjonen, og de var samarbeidsvillige og ansvarlige kommunikasjonspartnere (Ibertsson, et al., 2009).

Ulike reparasjonsmekanismer er viet stor oppmerksomhet i studier av samtaler hvor en eller begge samtalepartnerne har et språkavvik (Lind, 2000). Reparasjonssekvensen er ofte lengre enn i samtale mellom normalspråklige. Men hva skjer når en misforståelse repareres? Og hva skjer når den ikke repareres? Hvilke konsekvenser har det for samtalen og for samtalepartnerne? Dette er blant spørsmålene man kan finne svar på ved ikke å anse misforståelser kun som avvik, men ved å analysere dem i en større sammenheng.

2.4 «Miskommunikasjon» – en forståelsesramme for å analysere misforståelser

Forskning på språk og kommunikasjon har i følge Coupland, Giles og Wiemann (1991) tendert til å være overdrevent positivt orientert på den måten at man har lett etter det «gode»

og ignorert det «dårlige». Flyt i kommunikasjonen anses tradisjonelt som normen, mens brudd i kommunikasjonen er avvikende og noe man forsøker å unngå. Coupland et al. (1991) mener at miskommunikasjon ikke bør karakteriseres som et avvik fra et ideal. Derimot er kommunikasjon i utgangspunktet problematisk og mangelfull. Coupland et al. (1991) hevder at man ved å karakterisere de mange forskjellige avvikene som *bare* brudd, svikt eller miskommunikasjon, risikerer å under-analysere de mange ulike nivåene og dimensjonene slike avvik ofte har. I følge Coleman og DePaulo (1991) er det vanskelig å gi en entydig definisjon på begrepet miskommunikasjon fordi begrepet kommunikasjon også er tvetydig. De foreslår at kommunikasjon oppstår når et individs atferd påvirker et annet individ. Miskommunikasjon oppstår dermed når verbal eller nonverbal atferd avviker fra det som anses som normal kommunikasjon, eller når kommunikasjonsatferd misoppfattes (Coleman og DePaulo, 1991). Banks, Ge og Baker (1991) vektlegger også et annet aspekt, nemlig miskommunikasjonens konsekvenser. De definerer miskommunikasjon slik:

Miscommunication is a label for an interpretation by one or more persons, either observing or participating in interaction. It is a decision about the meaning of another person's communication behavior and its consequences for the persons involved in the interaction. As such miscommunication in our view is a retrospective recognition that one person's intentions have not been read accurately by another participant, and that future actions or opinions of the participant will be predicated on the inaccurate reading (Banks, et al., 1991, s. 104).

I denne definisjonen er ikke brudd i kommunikasjonen i seg selv miskommunikasjon. De sosiale konsekvensene er en forutsetning for at brudd i kommunikasjonen skal kunne karakteriseres som miskommunikasjon. Miskommunikasjon blir dermed en merkelapp på en type misforståelse som ikke er intendert, men som erfares som problematisk for en eller begge samtalepartnere, og som kan føre til at kommunikasjonen eller interaksjonen bryter sammen.

Miskommunikasjon kan være kilde til forbigående irritasjon, men kan også svekke individers livstilfredshet og helse (Banks, et al., 1991; Coupland, et al., 1991). På den annen side kan miskommunikasjon være konstruktiv og bidra positivt til pågående interaksjon og sosiale relasjoner (Banks, et al., 1991; Coupland, et al., 1991). Med sin integrerte modell for analyse av miskommunikasjon på ulike nivåer, forsøker Coupland, Giles og Wiemann (1991) nettopp å gi en videre forståelsesramme for miskommunikasjon. Denne modellen, heretter også omtalt som miskommunikasjonsmodellen, sammenfattes i tabell 1. På de ulike nivåene i tabellen

beskrives a) miskommunikasjonens karakteristika, b) problemstatus, det vil si mulige årsaker til denne typen miskommunikasjon, c) grad av bevissthet, det vil si i hvilken grad samtaledeltagerne og forskeren er oppmerksomme på «problemet» og d) reparerbarhet, som viser til hvorvidt årsaken til problemet kan repareres. Modellen oppsummerer en forskerorientering av hvor miskommunikasjonen er «bosatt», og hvilke følger miskommunikasjonen har for deltagere i sosiale settinger.

Tabell 1: Integrative model of levels of analysis of «miscommunication». Tilpasset etter Coupland, Giles og Wiemann (1991, s. 13). Min oversettelse.

Nivå	Karakteristika	Problemstatus	Bevissthetsnivå	Reparerbarhet
1	Mangelfull meningsformidling	Ikke merkbar	Deltagerne er ubevisste	Ikke relevant
2	Mindre misforståelse, forventet	Kanskje, ikke nødvendigvis oppdaget	Lavt, lett identifisert av forsker	Relevant bare på lokalt nivå
3	Antatt personlig mangel	Skyldes individets manglende ferdigheter og/eller vilje	Moderat for deltagere, rettet mot andre	Mangler kan repareres
4	Målorientering (tilhørighet, identitet og instrumentalitet)	Problem gjenkjent som fravær av måloppnåelse	Høyt, deltagere ser atferdens implikasjoner	Pågående i hverdagslig samspill, følger for forholdet
5	Gruppe-/kulturelle forskjeller i kommunikasjonsnormer	Problem knyttes til sosial identitet og gruppe-medlemskap	Moderat, gruppeidentitet tatt for gitt og ansett som gjenspeiling av gruppestatus	Akkulturasjon eller akkomodasjon, sosiokulturell læring
6	Ubalanse i ideologi eller sosiostrukturell makt	Deltagerne legger kun merke til «status quo»	Deltagere ubevisste, forskere bevisste	Kun gjennom kritisk analyse, resulterer i sosial forandring

På nivå 1 blir miskommunikasjon ansett som gjennomtrengende og som en del av symbolsk meningsformidling. Man er oppmerksom på at kommunikasjon er iboende mangelfull og at budskap er tvetydige og ufullstendig. Slike begrensninger i kommunikasjon blir likevel ikke ansett som problematiske fordi de er så gjennomtrengende, og reparasjon er derfor ikke relevant (Coupland, et al., 1991).

På nivå 2 kan samtalepartnerne merke at interaksjonen krever innsats. Målet for samtalepartnerne er ikke perfekt flyt, men å opptre slik at man unngår unødig uklarhet, ubehageligheter, trusler eller konfrontasjon. Eksempler på miskommunikasjon på nivå 2 er tvetydighet, små misforståelser eller små bedrag, avbrytelser eller «slip of tongue». Miskommunikasjon på dette nivået innebærer trivielle kommunikative forstyrrelser, og blir like ofte oversett som reparert verbalt. Reparasjonsforsøk kan anses som godvilje eller bekymring, men kan også være upassende slik at reparasjonen generer nye problemer (Coupland, et al., 1991).

På nivå 3 analyseres miskommunikasjon som knyttes til personlig utilstrekkelighet i form av dårlige kommunikasjonsferdigheter, uvilje til å kommunisere, dårlig humør, personlighetsproblemer eller lignende. Personen med disse attributtene får ofte skylden for miskommunikasjonen. Atferden anses som unormal i forhold til gjeldende normer, eller som atferd som lett kan gjøre at mottakeren misoppfatter innholdet eller intensjonen. Gjennom undervisning, trening eller tvang kan disse problematiske attributtene repareres. Mye forskning har beskjeftiget seg med analyse på nivå 3 (Coupland, et al., 1991).

Analyse på nivå 4 relaterer den hverdagslige miskommunikasjonen fra de tre andre nivåene til et mål. Kommunikativ egnethet defineres ut fra grad av måloppnåelse i bestemte kontekster. På dette nivået blir samtalepartnerne bevisst på misforståelser fra nivå 2, og analyse på dette nivået belyser strategisk bruk av kommunikasjon. Coupland, Giles og Wiemann (1991) skiller mellom tre overordnede mål; relasjonelle mål, identitetsmål og instrumentelle mål. Begrepet miskommunikasjon kan betegne kommunikasjon hvor samtalepartnerne mislykkes i å nå et mål, enten det er uttrykt eksplisitt eller ikke. Reparasjon kan foregå gjennom repeterte eller endrede forsøk på å nå målet i den samme eller i en annen samtale. Samtalen balanseres mellom ønskelige og ikke-ønskelige utfall, og hvite løgner kan bidra til å beskytte seg selv eller andre.

På nivå 5 kan miskommunikasjon forklares med utgangspunkt i kulturelle forskjeller. Forskjeller i atferd eller oppfatning har dermed kommunikative konsekvenser for

samtalepartnerne. Status, forholdet mellom de to gruppene og hvor godt en selv eller gruppen er likt, brukes som forståelsesramme for miskommunikasjon. Forskjeller i sosial gruppetilhørighet mellom samtalepartnere kan bidra til mangel på forståelse, mistenksomhet, frykt eller truet sosial identitet (Coupland, et al., 1991).

Nivå 6 utelates her da det er uaktuelt å diskutere informantenes erfaringer på dette nivået.

I *tilpasningsteori* er forskjeller i sosial gruppetilhørighet relevant for å forstå hvordan miskommunikasjon forebygges og repareres.

2.5 Tilpasningsteori

Tilpasningsteori (Communication Accomodation Theory) er en integrert, tverrfaglig fremstilling av relasjonelle prosesser i kommunikatív interaksjon (Giles, Coupland, & Coupland, 1991). Den undersøker hvordan individet ved bruk av verbal og nonverbal kommunikasjon minimerer eller understreker de sosiale forskjellene mellom seg og sine samtalepartnere. På den måten forsøker teorien å forklare hvordan språk, kontekst og identitet er nært knyttet sammen. Innenfor én og samme teoretiske og fortolkende ramme, belyser tilpasningsteorien hvordan faktorer i individet og gruppen påvirker kommunikasjonen (Giles, et al., 1991).

Teorien beskriver to hovedformer for tilpasning; konvergens og divergens. Konvergens refererer til individers strategier for å tilpasse seg hverandre, og for å identifisere seg med hverandres kommunikasjonsmønstre. Gjennom slike strategier reduseres de sosiale forskjellene som foreligger mellom individene i den aktuelle situasjonen. Divergens refererer til strategier hvor man fremhever og holder fast på lingvistiske og kommunikative normer som tilhører en referansegruppe utenfor den aktuelle situasjonen, og identifiserer seg med disse normene. Ved bruk av konvergensstrategier, kan man av og til tilpasse seg i for stor grad, slik at mottakeren på tross av samtalepartnerens gode hensikter, opplever tilpasningen som nedlatende (Giles, et al., 1991). Dette vil omtales som overtilpasning.

Studiet av konteksten så vel som kommunikasjonsatferden, kan bidra til å strukturere og forstå den motivasjonen, de strategier, den atferden og den evalueringen som individet selv ilegger sine kommunikasjons erfaringer. Samtidig vil man kunne forstå hvordan sosial interaksjon både preges av og preger mål, identitet og sosial struktur (Giles, et al., 1991).

Tilpasning til en kommunikasjonspartner forutsetter en forestilling om hvem denne andre er, men også om hvem en selv er.

2.6 Identitet og selvoppfatning

Selvoppfatning referer til sammensetningen av tanker, følelser og holdninger som mennesker har om seg selv og sin egen kompetanse. Denne oppfatningen varierer fra situasjon til situasjon (Berg, 2005; Woolfolk, 2007). En persons identitet er hans eller hennes konstante og uforanderlige opplevelse av seg selv på tvers av ulike situasjoner (Berg, 2005).

Hovedkildene til utviklingen av en persons selvoppfatning er 1) egne reaksjoner på tidligere hendelser og erfaringer og 2) tanker om hvordan andre ser på oss (Berg, 2005, Sebastian, Burnett, & Blakemore, 2008). Sistnevnte omtales ofte som «speilselvet». Vi vurderer oss selv i ulike situasjoner med utgangspunkt i verbale og nonverbale tilbakemeldinger fra foreldre, søsken, og senere venner, medelever og lærere (Woolfolk, 2007). I løpet av ungdomstiden spiller speilselvet en stadig større rolle i vår oppfatning av oss selv (Sebastian, et al., 2008).

Gjennom oppveksten møter man en rekke utfordringer som kroppslige forandringer, frigjøring fra foreldre, utfordringer i vennskaps- og kjærlighetsforhold og utvikling av meninger, verdier og ønsker for fremtiden (Berg, 2005). Utviklingspsykologen Erik Erikson (1993) plasserer slike utviklingsmessige utfordringer i åtte stadier, også kalt menneskets åtte aldre (Erikson, 1993). Hvert stadium preges av en konflikt. Menneskets behov for å løse denne konflikten medfører endring og utvikling av selvet. I ungdomstiden er utvikling av en trygg identitet det som fremheves, mens blant unge voksne er intimitet den sentrale dimensjonen i identitetsutviklingen. Det alternative utfallet er henholdsvis rolleforvirring og isolasjon (Berg, 2005; Erikson, 1993). I drøftingen av informantenes erfaringer vil disse to stadiene i identitetsutviklingen bli belyst.

Stadig mer forskning setter søkelyset på CI-brukeres livskvalitet og selvoppfatning. Sahli og Belgin (2006) sammenlignet 30 CI-brukere mellom 12 og 19 år med normalthørende. Deres funn viste ingen signifikant forskjell mellom de to gruppernes selvrapporterte selvoppfatning. I en svensk studie ble sammenhengen mellom livskvalitet og CI-brukeres sosiale miljø og alder undersøkt. 49 % av variansen i livskvalitet så ut til å kunne forklares av andres holdninger, begrenset sosial deltagelse, følt sosial støtte og alder (Hallberg, et al., 2005).

Punch og Hyde (2011a) fant i sin omfattende studie av australske foreldre og lærere til barn med CI, at mange CI-brukere ser ut til å ha utfordringer på områder som akademisk oppnåelse, sosial utvikling og deltagelse med hørende jevnaldrende. I ungdomsalder ble disse utfordringene større (Punch & Hyde, 2011a). Disse funnene stemmer overens med andre studier av sosial deltagelse og livskvalitet for CI-brukere (Loy, Warner-Czyz, Tong, Tobey, & Roland, 2010; Punch & Hyde, 2011b). Også Vonen (2007) rapporterer om at selv barn med utmerket talespråk opplever å være *sosialt døve*, et uttrykk som beskriver konsekvensene hørselshemmingen kan ha i sosial interaksjon i grupper eller støyende omgivelser.

2.7 Kognisjon og metakognisjon

Menneskers selvoppfatning utvikles som vist gjennom tankemessige prosesser. Her belyses hvordan man organiserer og forstår disse tankene.

2.7.1 Kognisjon

Kognisjon, det vil si tenkning og kunnskapstilegnelse, er under stadig utvikling, noe som innebærer at mentale prosesser blir mer og mer komplekse og sofistikerte (Woolfolk, 2007). Mennesket har en medfødt evne til å organisere tankene sine i psykologiske strukturer. Disse strukturene brukes for å forstå og samhandle med verden. Piaget, referert i Woolfolk (2007), omtaler disse strukturene som skjemaer, og beskriver hvordan man ved hjelp av assimilasjon og akkomodasjon bruker skjemaene til å forstå og tilpasse seg verden (Woolfolk, 2007). Assimilasjon innebærer å tilpasse nye erfaringer til et allerede eksisterende skjema. Noen ganger fordreier man informasjon for å få den til å passe inn. Akkomodasjon er resultatet av at erfaringer og ny kunnskap ikke passer inn i noe skjema. Da må skjemaet endres eller man må lage et nytt (Woolfolk, 2007). Når man reflekterer over de tankene og handlingene som er organisert i disse skjemaene, kalles det metakognisjon.

2.7.2 Metakognisjon

Metakognisjon er evnen til å reflektere over, overvåke og regulere egen atferd og egne tanker (Kuhn, 2000; Weil, et al., 2013). Innenfor kognitiv psykologi har man lenge skilt mellom deklarativ og prosedural kunnskap, altså *å vite at* og *å vite hvordan*. Kuhn (2000) foreslår med begrepene *metacognitive knowing* og *metastrategic knowing* at det også finnes et slikt skille i

våre kognitive metaprosesser. Begrepene referer da til refleksjon over henholdsvis deklarativ og prosedural kunnskap.

En studie gjennomført av Weil et al. (2013) viser at i løpet av ungdomstiden får man en gradvis bedre evne til å reflektere over egen atferd og egne tanker. Men heller ikke hos voksne er metakognisjonen optimal. Som følge av stadig nye erfaringer modifiseres voksnes oppfatninger. Selv om man over tid blir mer sikker på sine oppfatninger, mangler man ofte bevissthet om hvorfor man er sikker. Dermed anvender voksne ofte oppfatningene sine på en selektiv måte for å beskytte seg selv (Kuhn, 2000).

Forskning på hørselshemmedes metaprosesser peker i ulike retninger. I en studie som kartla tolv hørselshemmedes metaprosesser, fant Howarth og Wood referert i Bench (1992), at hørselshemmede er egosentriske, ikke-reflektive, og at de ikke evner å se hvordan deres atferd påvirker andre (Howarth & Wood, 1977, ref. i Bench, 1992). Også Murphy og Hill, referert i Bench (1992), viste at hørselshemmede barn og ungdommer kan ha vanskeligheter med å tilpasse budskapet til lytterens behov, noe som fører til brudd i kommunikasjon med andre (Murphy & Hill, 1989, ref. i Bench, 1992).

En annen studie gjennomført av Al Hilawani (2001) sammenlignet metaprosesser hos 87 hørende med en gjennomsnittsalder på 15.5 år og 20 døve eller tunghørte med gjennomsnittsalder 16.3 år. Deres metakognitive ferdigheter ble vurdert med utgangspunkt i deres problemløsning og logiske resonnering av en problematisk dagligdags situasjon presentert for dem i form av bilder. Studien viste at det ikke var noen signifikant forskjell mellom hørende og tunghørte/døve i metakognitiv prestasjon (Al Hilawani, 2001). Med samme operasjonalisering av metakognisjon ble studien gjennomført med yngre studenter i fire forskjellige grupper. Alle gruppene hadde barn i alderen 6 til 8 år, og tre av gruppene besto av hørende barn med skoleprestasjoner henholdsvis over, middels og under gjennomsnittet for deres alder. Den siste gruppen besto av tunghørte barn. Resultatene viste at metakognisjon avhenger av alder, og at eldre studenter skåret høyere enn yngre studenter. Døve og tunghørte presterte likt som sine jevnaldrende når det gjaldt å bruke resonnering for å løse dagligdagse situasjoner (Al-Hilawani, 2003).

Resultatene i denne studien bygger på informasjon fra informantene om deres erfaringer. For at de skulle kunne svare på mine spørsmål måtte disse unge menneskene være i stand til å reflektere over sine tanker og sin egen atferd. Hvor godt deres metakognisjon er utviklet er

vanskelig å si. Jeg ville sannsynligvis fått andre resultater ved å spørre eldre mennesker, både fordi de har levd et lengre liv og har flere erfaringer, men også fordi de har bedre evne til å reflektere over egne tanker og erfaringer. På den annen side kan det tenkes at unge mennesker som ennå ikke har etablert sikre, «fastlåste» oppfatninger, vil bidra til å belyse fenomenet med større variasjon. De kan tenkes å være usikre og dermed også mer kreative i sine tanker om egen atferd i kommunikasjon med andre, og kanskje lete etter den riktige blant flere mulige forklaringer på sine tanker og handlinger. I tråd med fenomenologien som blir presentert i kapittel 3.2.2, vil det at informantenes metakognisjon kanskje ikke er fullt utviklet, heller ikke nødvendigvis føre til et svakere datamateriale. Dette fordi man innenfor fenomenologien fokuserer på informantens opplevelse av fenomenet akkurat slik det fremstår for ham/henne.

3 Metodiske overveielser

Metoden er veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i prosessen med denne studien har jeg måttet gjøre mange vurderinger og valg for å nå målet; å svare på følgende problemstilling: «Hvordan opplever unge CI-brukere misforståelser i talespråklig kommunikasjon med andre?». I dette kapitlet beskrives og begrunnes disse metodiske valgene. Beskrivelse av prosessen er en del av valideringen av denne oppgaven. Jeg har derfor definert validitetsbegrepet samt ulike validitetskriterier i avsnitt 3.1, som utgangspunkt for fortløpende drøfting av validitetsspørsmål gjennom resten av kapittel 3. I avsnitt 3.2 redegjør jeg for valg av metode med vekt på kvalitativ tilnærming, fenomenologisk tilnærming og det kvalitative forskningsintervjuet. Avsnitt 3.3 beskriver forskningsprosessen med vekt på kriterieutvelging, planlegging og gjennomføring av semistrukturerte intervjuer, bruk av video, transkripsjon av intervjuene og analyse. I avsnitt 3.4 redegjør jeg for etiske vurderinger gjort underveis i forskningsprosessen.

3.1 Validitet i det kvalitative forskningsintervjuet

Validitet innenfor samfunnsvitenskapelig, kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke, og dermed om det innsamlede datamaterialet bidrar til å belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Hesse-Biber og Leavy (2011) foreslår at man må spørre seg noen fundamentale spørsmål for validering av kvalitative studier: Hvordan kan jeg vite at funnene mine er sannsynlige? Og hvordan kan jeg vite at de vil gi en god forklaring av fenomenet jeg studerer? (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Validering bør være et ideal som preger hele forskningsprosessen, i denne sammenhengen alle fasene av intervjuundersøkelsen, fra første tematisering til endelig rapportering (Dalen, 2011; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Når man vurderer validiteten i alle faser av kunnskapsproduksjonen, blir eksterne kvalitetsstempler av sekundær betydning.

Metodelitteraturen bruker ulik terminologi for beskrivelse av validitetskriterier i kvalitativ forskning, men de har mye til felles. Ulike modeller har varierende anvendbarhet på ulike studier. Jeg tar her utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) validitetskategorier.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan validitet forstås som håndverksmessig kvalitet, som kommunikasjon og som pragmatisk handling. Jeg redegjør her for håndverksmessig kvalitet og kommunikativ validering, og bruker disse begrepene videre i oppgaven. Når man vil skape

forandring, kan pragmatisk validering bidra til å fokusere på kunnskapens pragmatiske nytteverdi (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi dette er en empirisk oppgave og ikke et innovasjonsprosjekt, er pragmatisk validering uaktuelt.

3.1.1 Håndverksmessig kvalitet

Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som produseres gjennom forskning avhenger av forskerens håndverksmessige kvalitet, det vil si hans praktiske klokskap og moralske integritet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Alle valg jeg har gjort underveis i forskningsprosessen kan representere kilder til usikkerhet. Med hensyn til validitet, kan det at jeg er nybegynner i gjennomføring av intervjuer tenkes å være problematisk. Jeg har forsøkt å kompensere for min manglende erfaring med å foreta kontinuerlig prosessvalidering med åpen drøfting av mulige trusler mot oppgavens validitet. Den håndverksmessige kvaliteten av en studie kan valideres ved å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2009). a) Å *kontrollere* innebærer å ha et kritisk syn på egne fortolkninger, uttrykke sin førforståelse og uttrykke eksplisitt hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. Ved å spørre seg selv «er dette riktig?» kan man være en djevelens advokat overfor egne funn. b) Å *stille spørsmål* til sine egne funn kan bidra til å avgjøre om funnene er valide. Kan man vite om informanten forteller sannheten om faktiske forhold eller er beretningene sannheten om personens oppfatning av seg selv? Dette er av spørsmålene man må stille seg for å styrke den håndverksmessige kvaliteten og dermed styrke validiteten. c) En forsker må også forsøke å bekrefte sine tolkninger ved å stille teoretiske spørsmål om det undersøkte fenomenets natur. Dette er den *teoretiserende* formen for validering. Eksempelvis kan man spørre seg om motstridende holdninger uttrykt av informanten skyldes fenomenets mange nyanser, og ikke nødvendigvis metodiske problemer som dårlig intervjueteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Kommunikativ validitet

Kommunikativ validitet innebærer diskusjon av motstridende påstander for å komme frem til gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik diskusjon kjennetegnes av rasjonell argumentasjon, og det beste argumentet vinner. I følge Eisner (1991), referert i Kvale og Brinkmann (2009), er målet med kommunikativ validering å oppnå grunnleggende enighet i et valideringsfelleskap om at fortolkninger og evalueringer er riktige (Eisner, 1991, ref. i Kvale

& Brinkmann, 2009). Type valideringsfellesskap avhenger av fortolkningskonteksten. Jeg har i denne studien brukt 1) medlemsvalidering med informantene som valideringsfellesskap, og 2) forskervalidering med fagpersoner som valideringsfellesskap. Publikumsvalidering var uaktuelt i denne oppgaven. Med denne presentasjonen av validitet som bakteppe, drøftes validitetsspørsmål fortløpende gjennom resten av kapitlet.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ metode har som mål å utvikle forståelsen av fenomener som opptrer i menneskers sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Til forskjell fra kvantitative metoder innebærer den kvalitative metoden en fortolkende, naturalistisk tilnærming til fenomenet. Det betyr at man studerer fenomener i sine naturlige omgivelser og forsøker å tolke og forstå dem med utgangspunkt i den meningen folk legger i dem (Gall, Gall, & Borg, 2007). I denne oppgaven er nettopp kjennskap til menneskers egne erfaringer og opplevelser av virkeligheten en forutsetning for å få svar på problemstillingen. Slik har problemstillingen vært styrende for valg av design og metode.

Kvalitativ kunnskap er et viktig bidrag til forskning fordi den kan være verdifull for å forklare og forbedre samfunnsforhold (Kalleberg, 1985, ref. i Kalleberg, 1998). Med en kvalitativ tilnærming ønsker jeg å belyse fenomenet «unge CI-brukeres erfaringer med talespråklig kommunikasjon»; hvordan unge mennesker med CI opplever misforståelse i samtale med andre, hvilke følelser og konsekvenser som er knyttet til misforståelsene, bevissthet om egne reparasjonsstrategier, og deres syn på egne muligheter til å prege kommunikasjonen med andre. Resultatet fra prosjektet mitt vil ikke gi noe fullstendig eller endelig svar på problemstillingen. Det skyldes først og fremst at kvalitativ forskning er idiografisk, det vil si at det man avdekker er kontekst- og tidsbundet. Målet er å få dybdeinformasjon om fenomenet jeg studerer, og at denne informasjonen kan bidra til å forstå lignende situasjoner. Selv om funnene ikke er generaliserbare, kan temaer som går igjen i et lite utvalgs beretninger være essensielle trekk ved fenomenet (Domholdt, 2005). Dessuten er utvalget et lite og ikke-tilfeldig utvalg som ikke gjenspeiler populasjonen. Jeg kan med andre ord ikke si at mine funn gjenspeiler hvilke erfaringer unge mennesker med CI har.

En undersøkelses validitet forutsetter god reliabilitet, det vil si at den må være pålitelig før den kan være gyldig (Gall, et al., 2007). Reliabilitet dreier seg om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres på et annet tidspunkt eller av en annen forsker, ofte kalt intra- og intersubjektiv reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi mine personlige interesser og verdier har influert forskningsprosessen, og fordi kommunikasjon oppstår i nået, kan man vanskelig se for seg at en informant ville sagt eksakt det samme på et annet tidspunkt eller med en annen intervjuer. For å sikre så høy grad av reliabilitet som mulig har jeg forsøkt å synliggjøre hele forskningsprosessen fra tematisering til rapportering. Slik håper jeg å ha gjort prosjektet mer etterprøvbart.

3.2.2 Fenomenologisk perspektiv

I denne oppgaven har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen. Edmund Husserl var grunnleggeren av fenomenologien i ordets moderne forstand. Husserl formulerte ingen metodebok som redegjør for fenomenologisk filosofi. Jeg baserer meg her på Husserls fenomenologi slik den er presentert av Giorgi (1994).

Et *fenomen* er noe som er til stede i vår bevissthet, og *fenomenologi* er dermed studiet av fenomeners struktur slik de fremstår for oss i vår bevissthet (Giorgi, 1994). I denne studien er det gjennom informantenes bevissthet at jeg får tilgang til kunnskap. Mitt empiriske grunnlag er dermed informantenes bevisste opplevelse av sine erfaringer med misforståelser i talespråklig kommunikasjon. Søkelyset er satt på *livsverden*, den felles hverdagsverdenen som vi alle lever i, men som for en CI-bruker kan tenkes å være noe annerledes.

I denne oppgaven har jeg ikke vært ute etter å avgjøre om informantenes opplevelser virkelig eksisterer. Jeg har kun undersøkt hvordan opplevelsene har fremstått for dem. Det er i samsvar med fenomenologisk filosofi (Giorgi, 1994). Jeg har forsøkt å rette oppmerksomheten mot informantenes opplevelser og å gi en fordomsfri beskrivelse av fenomenet. En forutsetning for en slik beskrivelse, er at man kan sette sin egen førforståelse i parentes (Giorgi, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009). Førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger om det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Ved å synliggjøre min førforståelse for meg selv, har jeg hatt bedre forutsetninger for å rette et kritisk blikk mot min egen meningsfortolkning. Min førforståelse er uttrykt i de kommende avsnittene.

Jeg valgte å skissere to mennesketyper før datainnsamlingen ble foretatt. De gjenspeiler min antagelse om to mulige ytterpunkter hva angår CI-brukeres væremåte knyttet til fenomenet «misforståelser i talespråklig kommunikasjon».

Den ene typen CI-bruker kan karakteriseres som en *aktiv* kommunikasjonspartner som tar ansvar for at han selv skal mestre kommunikasjonssituasjoner, og er en som ofte tar initiativ, stiller spørsmål og driver samtalen. Denne CI-brukeren er klar over at han er annerledes, men synes ikke dette er noe problem i seg selv. Han gjør bevisste valg med tanke på strategibruk i kommunikasjon med andre. Denne typen er også en som styrer samtalen for å vite hva man snakker om. Dermed reduserer han mengden misforståelser. Vedkommende gjør andre oppmerksomme på hvilke behov han har og hvordan andre kan bidra til å gjøre det enklere for ham. Han vil jobbe aktivt for å hele tiden være «med», og oppklare misforståelser fortløpende. Samtidig vil han ofte føle på at han oppfattes som masete eller en som ikke følger med. I utgangspunktet er dette en type CI-bruker som aktivt sørger for å ikke la CI hindre ham i fullverdig sosial deltagelse. Likevel melder han seg ut når belastningen av å være så kommunikativt aktiv blir for stor. De hverdagslige utfordringene knyttet til kommunikasjon får mindre personlige og emosjonelle konsekvenser enn for den mer passive CI-brukeren.

Den andre typen CI-bruker har en mer *passiv* holdning i måten han forholder seg til kommunikasjonspartneren på. Han er klar over at han er annerledes, og ønsker ikke at andre skal vite om hørselshemmingen. Denne CI-brukeren kan ofte bli ukomfortabel i samtale med andre. Han får ikke alltid med seg det som blir sagt, men gjør sitt beste for å kompensere for dette ved å være konsentrert og fokusert. Når han likevel ikke fanger opp hva som blir sagt, kan det være frustrerende. Reaksjonsformen er introvert, og vedkommende går mer inn i seg selv, tolker kroppsspråk hos andre på en negativ måte, blir lei seg og grubler mye. Denne CI-brukeren føler at han blir oversett, at han er annerledes og ikke mestrer. Han synes det er lettere å melde seg ut av samtaler enn å til stadighet være til bry og spørre opp igjen. De hverdagslige utfordringene knyttet til kommunikasjon får større personlige og emosjonelle konsekvenser enn for den aktive.

De mennesketypene jeg har skissert vil kanskje styre min tolkning, slik at jeg forsøker å få informantene til å passe inn i en allerede etablert forståelsesramme. Førforståelsen vil kunne begrense åpenheten min i møte med datamaterialet, slik at jeg ser etter det jeg allerede er oppmerksom på og overser andre funn. Den vil også kunne begrense min forståelse av det

informantene formidler og påvirke hvordan jeg uttrykker deres historier. Sist, men ikke minst, kan førforståelsen være preget av teorien jeg har satt meg inn i, og det kan dermed tenkes at mine tolkninger og framstilling av uttalelser overskrider informantenes selvforståelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved å gjøre førforståelsen eksplisitt for meg selv og leseren, kan analysen av funnene lettere vurderes kritisk.

Også i intervjusituasjonen var det viktig for meg å sette førforståelsen i parentes. Gangen i planleggingen og gjennomføringen av intervjuene belyses i kommende avsnitt.

3.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Metode betyr som nevnt «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet med denne studien er å avdekke erfaringer hos de som bruker CI, og dermed bidra til å bevisstgjøre logopeder om problemstillinger knyttet til talespråklig kommunikasjon. Kalleberg (1998) bruker termen konstruktive, varierende opplegg om slik forskning hvor målet er å forbedre noe ved å lære av positive og negative variasjoner i virkeligheten. Feltmetodikk kan i følge Kalleberg (1998) være en egnet metode for å nå et slikt mål. Dessuten kunne det vært en spennende tilnærming for å undersøke CI-brukeres kommunikative ferdigheter. For å besvare problemstillingen i denne oppgaven vil feltmetodikk derimot være mindre egnet, da man ikke ville fått innblikk i informantenes erfaringer, refleksjoner og følelser.

Jeg vurderte å bruke gruppeintervju som metode for datainnsamling. Jeg ønsket at deltagerne skulle dele erfaringer og sammen generere kunnskap utfra deres subjektive perspektiver (Brandth, 1998). Ved bruk av gruppeintervju som metode ville jeg vært avhengig av å samle alle informantene på samme sted og til samme tid. Dessuten ville alt ha stått og falt på dette ene intervjuet. Tanken om å gjennomføre gruppeintervju ble derfor forkastet.

Det individuelle kvalitative forskningsintervjuet viste seg å være det best egnede designet i denne studien. Det egner seg for å undersøke menneskers erfaringer, tanker og følelser knyttet til fenomener i den verdenen disse menneskene lever i (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (s. 43). Intervjuet som datainnsamlingsmetode har spesielt nytteverdi når man undersøker fenomener som ikke er direkte observerbare for forskeren (Halvorsen, 2008), slik tilfellet var for erfaringer med kommunikasjon.

Ifølge McTear og Conti-Ramsden (1992) kan man lære mye om pragmatikk gjennom teoretiske og empiriske studier av samtale, samt gjennom observasjon og analyse av de menneskene man møter. Jeg ønsket å utvide deres forslag til kilder som kan gi kunnskap om pragmatiske ferdigheter, og dermed ha mulige implikasjoner for logopedisk arbeid. Ved å spørre den som bruker språket, den som formidler og tolker mening, ville jeg skaffe ny innsikt. Jeg ville undersøke hvordan unge mennesker med CI opplever kommunikasjon og misforståelser i hverdagen, og i hvilken grad de hadde et metaperspektiv på egne kommunikasjonsferdigheter. For å kunne sette i gang med undersøkelsen, definerte jeg en populasjon og et utvalg.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Populasjon og utvalg

En populasjon er den gruppen av personer man ønsker å få kunnskap om, i denne sammenheng unge mennesker med CI som bruker talespråket i kommunikasjon med andre. Utvalget er de personene man faktisk undersøker for å få kunnskap om populasjonen. En forutsetning for å få innblikk i det fenomenet jeg studerer, var å intervju nettopp de som har førstehåndskjennskap til fenomenet (Kalleberg, 1996, ref. i Halvorsen, 2008). I ulike kvalitative studier med CI-brukeres perspektiv i fokus, har forfatterne påpekt at det har vært utfordrende å finne informanter (se blant annet Isakka & Dahl, 2010, Wiig, et al., 2010 og Hjulstad & Strand, under trykking). Jeg begynte derfor tidlig å forsøke å skaffe meg kontakter i CI-miljøet. Jeg drev oppsøkende virksomhet, «spanet feltet» (Dalen, 2011) og snakket med sentrale aktører som kunne sette meg i kontakt med aktuelle informanter.

Kriterieutvelging

Jeg ønsket å gjøre et utvalg bestående av det Befring (2002) kaller informasjonsrike individer. Det ideelle ville vært å bruke teoretisk utvelging – det vil si å velge ut ungdommer som representerer en maksimal variasjon, og dermed også kan tenkes å ha maksimal variasjon av erfaringer. Slik teoretisk utvelging forutsetter god innsikt og kjennskap til fenomenet, slik at relevante variasjoner og nyanser blir tatt hensyn til (Dalen, 2011). Det ville med min begrensede kjennskap til CI-brukere vært for tidkrevende og vanskelig å velge informanter på bakgrunn av relevante variasjoner og nyanser slik man ideelt sett gjør ved teoretisk utvelging (Dalen, 2011). Kriterieutvelging var derfor en bedre egnet utvalgsmetode. Kriterieutvelging

innebærer at man definerer en strategisk populasjon, det vil si en populasjon som det er mulig å bruke for å belyse fenomenet (Dalen, 2011).

Utvalgskriterier

Jeg satte følgende kriterier for utvelging av informanter; 1) alder 16-19 år, 2) norsk talespråk som første- eller andrespråk, 3) minimum fem års erfaring med bruk av CI og 4) variasjon over alder og skolebakgrunn. Valg av kriteriene begrunnes i de kommende avsnittene.

1) Først og fremst ønsket jeg at informantene skulle være mellom 16 og 19 år. Med 16 år som nedre grense lettet jeg prosessen med innhenting av samtykke, da deltagelsen ikke forutsatte foresattes godkjenning. Videre er dette en aldersgruppe hvor læring, utvikling og sosial omgang med jevnaldrende i større og større grad innebærer samtale. Dermed var det sannsynlig at disse ungdommene hadde verdifulle erfaringer fra dagliglivet. Dessuten ønsket jeg de som var relativt voksne, da de har bedre evne til refleksjon omkring sine erfaringer, og til å ta et metaperspektiv på sine erfaringer knyttet til kommunikasjonssituasjoner (Kuhn, 2000). Videre er dette en alder som for mange kan by på utfordringer hva angår selvbilde, vennskap, kjærlighet og identitet. Jeg håpet å treffe mennesker som kunne formidle hvordan de erfarer samtaler med andre og hvordan erfaringer med mestring og nederlag i samtale med andre påvirker dem. Ungdomstiden er en utfordrende tid i seg selv, og jeg håpet å få innblikk i hverdagen til ungdom som med sitt cochleaimplantat er litt annerledes og kanskje også opplever flere utfordringer.

Grunnet vansker med å skaffe informanter endret jeg dette utvalgskriteriet til 18-22 år. Det viste seg å være fordelaktig å intervjuer noe eldre CI-brukere, da de ofte kunne belyse temaer som utvikling og et skifte i utfordringer i forbindelse med studier, og i større grad hadde reflektert over tematikken på forhånd.

2) Informantene måtte også bruke norsk talespråk i hverdagen, enten som første- eller andrespråk. Dette for at jeg skulle kunne intervjuer dem på et språk de var trygge på og var vant med å bruke, og for å sikre at de hadde erfaring med å bruke talespråket sammen med andre. Ellers ville de ikke kunne svart på spørsmål om misforståelser i talespråklig kommunikasjon. Dessuten ønsket jeg å være uavhengig av tolk for å oversette og transkribere intervjuene. Dette ville økt arbeidsmengden og -tiden betraktelig, jeg hadde ikke fått den samme nærheten til informantene, og mye informasjon kunne gått tapt i oversettelsen fra tegnspråk til skriftspråk.

3) Videre var det i utgangspunktet et kriterium at informanten skulle ha brukt CI i fem år eller mer. Jeg ønsket å snakke med de som har mange og varierte erfaringer med talespråklig kommunikasjon etter at de fikk CI, og dermed fra store deler av sitt ungdomsliv. Etter å ha «spanet feltet» forsto jeg at for mange som bruker hørselstekniske hjelpemidler, er typen hjelpemiddel av mindre relevans for hvordan de kommuniserer og fungerer i samtale med andre. Ifølge noen av informantene vil en CI-bruker ofte møte mange av de samme utfordringene i hverdagen som en som bruker høreapparat. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å intervju også de som hadde brukt høreapparat store deler av livet, men som hadde fått CI for tre-fire år siden.

4) Dessuten var det et ønske å bruke informanter av begge kjønn. Videre ønsket jeg informanter med ulik skolebakgrunn; noen som hadde gått på skole for hørselshemmede og noen som hadde hatt store deler av sin skolegang i vanlige klasser.

Etter å ha skaffet meg kontakter i det spesialpedagogiske fagmiljøet, distribuerte jeg et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 1) til aktuelle informanter. Det var viktig for meg å formidle at eventuell deltagelse ville være til stor hjelp, og av teoretisk og praktisk nytteverdi for meg og andre logopeder. Jeg understreket også at deltagelsen var frivillig og at jeg ville sette stor pris på å bli kontaktet. Dette er i tråd med Gall, Gall og Borgs (2007) anbefalinger.

Utvalget

Ved bruk av metodelitteratur, og i samråd med veileder, kom jeg frem til at utvalget måtte være stort nok til å kunne gjenspeile en viss variasjon, men lite nok til at prosjektet ble gjennomførbart med hensyn til datainnsamling og bearbeiding. Med disse hensynene tatt i betraktning valgte jeg å bruke til sammen fire informanter.

Datainnsamlingen begynte allerede da jeg bare hadde avtale med to informanter. Jeg kompletterte utvalget i løpet av datainnsamlingsfasen med det formål å la variasjonen i populasjonen gjenspeiles i utvalget. Komplettering av utvalget hvis nødvendig er i henhold til Dalens (2011) anbefalinger. Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene var tidkrevende, og det viste seg at intervjuene med fire informanter ga tilstrekkelig datamateriale og godt grunnlag for tolkning og analyse. I forkant av datainnsamlingen så jeg på mulighetene for å bruke en kontrollgruppe, hvilket viste seg å være ugjennomførbart.

Utvalget består av to unge menn og to unge kvinner i alderen 18 til 22 år. De er i presentasjonen av funnene gitt tilfeldige navn; Mina, Peder, Eva og Anders. Alle

informantene har vokst opp og bodd i Norge hele livet. Alle bruker norsk talespråk til daglig. Samtlige har i løpet av barnehage- og/eller skolealder fått tegnspråkundervisning i varierende omfang. Bare én av informantene bruker norsk tegnspråk til daglig. Én av informantene brukte ett høreapparat og ett CI. To informanter hadde brukt høreapparat frem til CI-operasjon, og hadde i dag to CI som ble operert inn på høyre og venstre øre ved henholdsvis 5- og 13-årsalderen og 16 og 17 år. Den siste informanten brukte ett CI som ble innoperert i 17-årsalderen. Vedkommende hadde verken nytte av eller ønske om å bruke høreapparat på motsatt øre.

Et validitetsspørsmål i utvalgsøyemed er at informantene har valgt ut seg selv. Det er vanskelig å si om jeg dermed har intervjuet de som mestrer kommunikasjon godt og er fornøyde med sin hverdag, eller om de er CI-brukere som benyttet muligheten til å endelig få sette ord på sine mange hverdagslige utfordringer.

3.3.2 Semistrukturert intervju

Datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 2). Den inneholdt overordnede spørsmål innenfor temaer jeg ønsket å belyse. Fordelen med å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i en åpen intervjuguide er at alle informantene berører de samme temaene, men at den enkelte kan utdype temaer som er sentrale for ham/henne (Gall, et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Dessuten ga det meg muligheten til å stille utfyllende spørsmål underveis om temaer som var relevante for å belyse problemstillingen. Hvis jeg hadde foretatt ustrukturerte intervjuer og gitt informantene mulighet til fri fortelling, kunne jeg fått overfladisk, men også overflødig informasjon. Lukkede spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer ville derimot hindret informantenes mulighet til å gi meg utdypende informasjon om relevante temaer (Dalen, 2011; Gall, et al., 2007; Halvorsen, 2008). Den best egnede intervjuformen i mitt forskningsprosjekt er derfor en form som gir informantene mulighet til å dele erfaringer og belyse temaer som går utover min førforståelse.

Utarbeiding av intervjuguiden

Spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg omsatte den overordnede spørsmålsformuleringen til konkrete, underordnede temaer med ett eller flere spørsmål innenfor hvert tema. Det var viktig for meg at temaene og spørsmålene var relevante for problemstillingen, og jeg brukte mye tid på revidering. Følgende temaer finnes i den

endelige intervjuguiden: Selvpresentasjon, syn på seg selv, å misforstå andre, å bli misforstått, konsekvenser av misforståelser, følelser, bruk av strategier og til slutt metaperspektiv på egne strategier og muligheter i kommunikasjon med andre.

I utarbeidingen av intervjuguiden, og dermed også i gjennomføringen av intervjuene, var det viktig for meg at informantene skulle føle seg trygge på meg før jeg spurte om følelser og eventuelle negative ting knyttet til misforståelser. Jeg valgte å ta utgangspunkt i Dalens (2011) traktprinsipp i utarbeidingen av intervjuguiden. Traktprinsippet går ut på at innledende spørsmål får informanten til å slappe av. Mine første spørsmål var derfor åpne og oppfordret informanten til å fortelle om seg selv og om hans/hennes umiddelbare tanker om begrepet *misforståelse*. Videre fokuserte jeg spørsmålene gradvis mot forskningsprosjektets sentrale temaer, med noe mer presise oppfordringer om å fortelle om spesifikke hendelser hvor en misforståelse fant sted. Videre nærmet jeg meg de temaene som kunne tenkes å være spesielt sårbare. Her formulerte jeg spørsmål for å få informasjon om informantenes følelser knyttet til misforståelser, i tillegg til deres tanker om egne og andres strategier og ansvar i kommunikasjon med andre. Avslutningsvis anbefaler Dalen (2011) å åpne trakten igjen. Jeg avsluttet derfor intervjuene med å gi informanten mulighet til å utdype eller tilføye noe.

Det var viktig for meg å lage spørsmål som var klare og utvetydige. I intervjusituasjonen hvor jeg frigjorde meg fra intervjuguiden, hendte det at spørsmålene mine ble noe vage: «Men har du noen gang fått noe opplæring i hvilke strategier du kan bruke, i stedet for å si "hva?" eller..?». Noen av informantene ba meg da om å gjenta spørsmål, og jeg fikk mulighet til å omformulere meg. Jeg opplevde at jeg fikk svar på det jeg spurte om, med unntak av noen få ganger. I hvilken grad jeg har ledet informantene underveis i gjennomføringen av intervjuene er vanskelig å si.

I intervjuguiden ønsket jeg også å bruke begreper som er vanlige i dagligtalen fremfor teoretiske begreper. Eksempelvis brukte jeg *oppklaring* fremfor *reparasjon* av misforståelser. Dette var for å få spontane beretninger uten å måtte definere hva jeg mente underveis. Det er vanskelig å si om informanten og jeg har hatt samme oppfatning av begrepene vi brukte, noe som kan ha påvirket resultatenes validitet.

Sist, men ikke minst, ønsket jeg å stille spørsmål som informantene ikke vegret seg for å svare på. Noen av temaene anså jeg som potensielt vanskelige emosjonelt sett. I de tilfellene valgte jeg å formulere spørsmålet i intervjuguiden så åpent som mulig. På den måten kunne informanten fortelle hvis han/hun var komfortabel med det. I gjennomføringen av intervjuene

stilte jeg ofte oppfølgingsspørsmål, som «Hvordan føles det da?» og «Så det er andre ting også i tillegg til at det er slitsomt?». Det viste seg at jeg på denne måten fikk tilgang til flere av informantenes følelsesliv.

For å være sikker på at jeg ville ha grunnlag for å gjengi informantenes egen mening og selvforståelse, stilte jeg underveis i intervjuene utdypende og oppklarende spørsmål når noe var uklart for meg. På den måten fikk informantene mulighet til å bekrefte eller avkrefte min umiddelbare forståelse. Informantene fungerte dermed som valideringsfelleskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når det er sagt, kan min rolle som intervjuer ha påvirket hva slags informasjon jeg fikk. Det er vanskelig å si om jeg avsluttet noen intervjuer tidligere enn andre fordi jeg hadde hørt mange av de samme svarene. Dessuten kan det tenkes at jeg som intervjuer ble tryggere og at min førforståelse for fenomenet ble utvidet underveis i forskningsprosessen. Dette kan ha påvirket funnene mine. Ved åpen refleksjon over disse temaene har jeg forsøkt å styrke oppgavens håndverksmessige validitet.

Hvorvidt informantene har holdt tilbake informasjon eller «pyntet på sannheten» er vanskelig å si. Ikke alle informantene var like tilbøyelige til å gi fyldige beskrivelser av sine opplevelser, og det var dermed vanskelig å få i innblikk i deres erfaringer. I hvilken grad dette skyldes min håndverksmessige dyktighet, for eksempel intervjustil og intervjuerfaring, informantens ønske om å holde sensitiv informasjon eller vanskelige temaer for seg selv, at informanten ikke hadde noen formening om det aktuelle temaet eller lignende, kan ikke besvares. Det som derimot skal diskuteres er hvorvidt oppgaven da svarer på det den forsøker å gi et svar på – om funnene er valide. Oppgaven baserer seg på informantenes utsagn, men hvis deres utsagn er «dårlige versjoner» av deres egentlige erfaringer og følelser, vil beskrivelsene av fenomenet «erfaringer med talespråklig kommunikasjon med andre» være ugyldige. Spørsmål knyttet til informantens åpenhet om forhold av privat karakter, er relevant også for oppgavens etikk. Det etiske aspektet drøftes i kapittel 3.4.

Pilotintervju

Jeg valgte å gjøre et pilotintervju med en 22 år gammel person med CI som i utgangspunktet var utenfor utvalgsriteriene. Det var et bevisst valg å intervju en som var utenfor den aktuelle aldersgruppen. Jeg ville gjennomføre et pilotintervju, men også ha en samtale om temaer som var viktige for vedkommende. Jeg ønsket å bruke denne samtalen til å få innblikk

i hva som kunne være viktige og relevante spørsmål som burde belyses i intervjuguiden. På den måten kunne jeg sikre at de kommende intervjuene ville handle om temaer som faktisk var aktuelle, slik at jeg fikk informasjon om det som var viktig for ungdommene selv – ikke bare det jeg som forsker og teoretiker mente kunne være av interesse. Det viste seg at pilotintervjuet også virket oppklarende med tanke på formulering av problemstillingen.

Gjennom pilotintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger om og bekreftelse på at temaene i intervjuguiden var interessante og veldig aktuelle for en CI-bruker. Jeg ble dessuten tryggere på min egen rolle som intervjuer. Underveis følte jeg at dialogen var god, og jeg ble automatisk løsrevet fra intervjuguiden fordi stadig nye, interessante temaer dukket opp. De gangene jeg tok pauser for å se hvilke temaer som ennå ikke var belyst, opplevdes de som gode pusterom. Slik Dalen (2011) understreker, var pilotintervjuet nyttig for å teste meg selv som intervjuer og for å teste hvorvidt intervjuguiden fungerte eller ikke. Fordi det var vanskelig å skaffe mange nok informanter som var innenfor mine første utvalgsriterier, og fordi intervjuguiden ikke ble endret etter pilotintervjuet, inkluderte jeg pilotintervjuet i datamaterialet mitt etter å ha fått informantens samtykke.

3.3.3 Bruk av video i datainnsamling

Jeg anså bruk av opptaksutstyr som verdifullt for å fange informantens egne uttalelser og for å bli friere i intervjusituasjonen. Jeg ønsket å være *tilstede* i gjennomføringen av forskningsintervjuet. Dette var for å skape en atmosfære hvor informantene følte seg trygge nok til å fortelle om sine erfaringer. Dette er i henhold til metodelitteraturen (Dalen, 2011; Gall, et al., 2007). Fordi noen av mine informanter var tegnspråkbrukere og jeg på forhånd ikke visste hvor mye gester mine informanter ville bruke, valgte jeg å filme intervjuene. For å fange informantenes mening og ikke miste eventuell informasjon uttrykt med gester, anså jeg bruk av video som det best egnede verktøyet.

Ved bruk av lydsporet i kombinasjon med videobildene som datagrunnlag, ville det vært en form for metodetriangulering: Jeg kunne sammenlignet de to og vurdert om det var stor forskjell mellom informantenes beretninger om kommunikative strategier og deres atferd. Mine drøftinger ville dermed basert seg på et sikrere datagrunnlag, og jeg kunne styrket den håndverksmessige validiteten ved å kontrollere for en skjev forståelse. Tiden jeg hadde til rådighet tillot dessverre ikke metodetriangulering. Lydsporet var derfor min hovedkilde da jeg transkriberte intervjuene. Videoen var kun ment som støtte for å forstå verbale utsagn. De

gangene talen var uforståelig, oppfattet jeg likevel ikke hva informanten sa ved å støtte meg til videoen. Bare når nonverbale gester ble brukt bevisst for meningsformidling, eksempelvis for å forklare bruk av ansiktsuttrykk for å oppklare misforståelser, inkluderte jeg dette i transkripsjonen. Videoobservasjon ble ellers ikke brukt for å analysere kroppsspråk. Dette belyses nærmere i avsnittene om transkripsjon.

3.3.4 Transkripsjon

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem. Å transkribere betyr å transformere. Ved hjelp av transkripsjon oversatte jeg talt språk til skrevet språk, og gjorde dermed datamaterialet mer håndterbart. På den annen side ble samtalen mellom intervjuobjektet og meg hvor vi var fysisk til stede, abstrahert (Kvale & Brinkmann, 2009). Utskriften av intervjuet er derfor en abstrahert, transformert representasjon av intervjuet.

Forskjellen mellom talespråk og skrevet tekst gjør at transkribering på ingen måte er en ukomplisert prosess (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg måtte gjøre noen metodologiske overveielser og foreta noen valg underveis, da det reiste seg noen praktiske og prinsipielle utfordringer.

Fordi videofiler gir mye informasjon, kunne det blitt en tidkrevende prosess å transkribere og vurdere intervjuene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Problemstillingen ble styrende for avgjørelsen om hvordan jeg skulle transkribere datamaterialet. Fordi fokuset er på meningsinnholdet, og ikke på vurdering av informantenes pragmatiske ferdigheter, kunne jeg stille mindre krav til graden av detaljer i transkripsjonen. Jeg bestemte meg for at informantenes verbale ytringer skulle være hovedfokus, og at den visuelle informasjonen kun skulle fungere som støtte for å tolke eventuelle utydelige ytringer. I de tilfellene hvor informanten uttrykte noe med kroppsspråket som tydelig erstattet ord, gjenga jeg deres nonverbale kommunikasjon deskriptivt. Et validitetsproblem i denne sammenheng er at jeg i ettertid kan ha tolket meningen med den nonverbale kommunikasjonen på en annen måte enn det som var informantens mening.

Problemstillingen var også styrende for beslutningen om å utelate visse detaljer i transkripsjonen. Fokuset mitt var på det meningsinnholdet informantene formidlet, og dermed ville eksakt lydrett gjengivelse av utsagn vært unødvendig. Jeg forsøkte så godt det lot seg

gjøre å lytte til informantene, transkribere ordrett og bruke tegn konsekvent på tvers av intervjuene for å skape et helhetlig transkribert tekstmateriale.

En tredje metodologisk overveielse i forbindelse med transkriberingen, dreide seg om hvordan jeg skulle gjengi informantenes utsagn i oppgaven. Omskrivninger, pauser, fyllord og fraser er en del av vårt muntlige språk. I skriftlig gjengivelse kan slike ord derimot virke forstyrrende på budskapet. I de tilfellene hvor fyllord etter min mening har bidratt til å tilsløre, heller enn å understreke meningsinnholdet, har jeg utelatt dem. Omskrivninger og digresjoner som er utelatt er erstattet med (...). Jeg mener å ha sitert informanten med fokus på meningsinnhold, og på den måten ivaretatt informantenes integritet ved å fremstille ham/henne på en ordentlig måte. Dessuten bidro det til enklere lesbarhet. En etisk betraktning er at det ville vært lettere å gjenkjenne informantene hvis jeg hadde beholdt faste uttrykk, fraser eller dialektord. Utsagn er derfor dialektsnøytrale. Dette drøftes videre i kapittel 3.9 om etiske vurderinger.

Når det er sagt, vil transkripsjonene uansett være skriftlige oversettelser av muntlige samtaler. Det medfører at kvaliteten på transkripsjonene kan påvirke transkripsjonenes validitet og reliabilitet. Dermed kan også hele denne oppgavens validitet og reliabilitet påvirkes, da mine resonnementer bygger på de transkriberte tekstene av informantenes utsagn. Dermed bygger jeg ikke min oppgave på egentlige, grunnleggende empiriske data, men på en skriftlig gjengivelse av dem. Viktigheten av at jeg som forsker har vurdert og foretatt gjennomtenkte og ærlige beslutninger for hvordan jeg har transkribert intervjuene, er derfor utrolig viktig. Jeg mener at jeg med nøye krav til meg selv som oversetter skal ha klart å bevare meningen i intervjuene så godt som mulig.

Den ideelle måten å sikre så høy grad av objektivitet på, ville vært at to personer hadde transkribert alle utsagnene. Hvis jeg sammen med en forskningsassistent sammenlignet transkripsjonene og vurderte om informantenes mening er bevart, ville den intersubjektive reliabiliteten vært bedre (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var dessverre ikke gjennomførbart i dette forskningsprosjektets på grunn av dets tidsramme.

I fenomenologisk øyemed vil det at jeg har transkribert alle intervjuene selv være en fordel. I tolkningen av informantenes utsagn vil nærheten til datamaterialet være av stor betydning. Min deltagelse i intervjusituasjonen gjør at jeg i ettertid kan bruke konteksten til å forstå og dermed være tro mot informantens egentlige mening.

3.3.5 Analyse

For å kunne forbedre tilbudet til hørselshemmede trenger fagpersoner innblikk i CI-brukernes perspektiv. Kvale og Brinkmann (2009) understreker viktigheten av å forstå aktørenes perspektiv som grunnlag for forbedring av sosiale virksomheter. For å bedre deres forutsetninger for likeverdig deltagelse i samfunnet, er det derfor viktig å forstå hvordan CI-brukere vurderer sin egen rolle i språklig samhandling med andre. Når man ønsker å få en systematisk oversikt over andre menneskers perspektiv, er en *fenomenologisk inspirert analyse* godt egnet.

I tilnærmingen til datamaterialet var jeg inspirert av fenomenologisk filosofi. Giorgi (1994) skriver at Husserl ikke utviklet noen eksplisitt analysemetode, men drev grundig omskriving og diskusjon i analysen av sitt arbeid (Giorgi, 1994). I analysen av datamaterialet forsøkte jeg å bruke en lignende tilnærming. Gjennom diskusjon, omstrukturering og forkasting av ideer til fordel for nye, håper jeg å ha oppnådd en dypere forståelse av fenomenet.

Fenomenologisk analyse fremsto for meg som noe rigid, fordi alt må beskrives eksakt slik det presenteres for informantens bevissthet (Giorgi, 1994). Denne rigiditeten sto i kontrast til den samtidige åpenheten som fenomenologien tilbyr gjennom fri variasjon av fantasien. Det går ut på at jeg som forsker forestiller meg at jeg fjerner et aspekt ved fenomenet for å undersøke hva som da blir igjen. Vil det at jeg fjerner noe forandre fenomenets essens slik at det fremstår som noe radikalt annerledes? I så fall er det jeg fjernet en essensiell del av fenomenet. Hvis fenomenet fortsatt er gjenkjennbart er det man fjernet en mindre viktig del av fenomenet (Giorgi, 1994). Fri variasjon av fantasien var en inspirasjonskilde i jakten på essensen i fenomenet «CI-brukeres erfaringer med kommunikasjon».

I analysen av datamaterialet valgte jeg å bruke meningskoding (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebærer at informantenes utsagn ble kodet på bakgrunn av overordnet tematikk og mening, før de ble kategorisert. På dette første analysestadiet var det informantenes meninger som ble kodet, ikke mine tolkninger av utsagnenes mulige betydning. Videre tolket jeg deres meninger med et utenfra-perspektiv, med utgangspunkt i sunn fornuft. Denne formen for tolkning overskrider informantenes selvforståelse. I denne fasen trakk jeg inn min førforståelse og rettet et kritisk blikk mot informantenes uttalelser.

I siste fortolkningsfase, hvor jeg trakk inn teori for å belyse informantenes mening, forsøkte jeg å overskride både informantenes selvforståelse og en fornuftsbasert forståelse. Det var

viktig for meg å være fortrolig med litteratur knyttet til fenomenet og de teoriene jeg valgte å bruke som referanseramme før jeg tolket informantenes utsagn. Dessuten diskuterte jeg mine antagelser og tolkninger med fagpersoner som kjenner til fenomenet. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse av forskervalidering med forskningsfellesskapet som valideringsfellesskap.

I gjengivelse av utsagnene har fokus vært på informantenes mening, og jeg har beholdt dem så uforandret som mulig slik det er beskrevet i avsnitt 3.3.4 om transkripsjon.

3.4 Etiske vurderinger

Mitt ønske om å belyse et menneskelig fenomen og videre bruke et kvalitativt forskningsintervju for å samle data, har lagt etiske føringer for arbeidet med denne studien. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer

(...) for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (Forskningsetiske komiteer, 2006).

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i NESH sine retningslinjer. Her drøftes ulike etiske vurderinger jeg har måttet gjøre. Jeg har valgt å diskutere de etiske vurderingene som er gjort i dette forskningsprosjektet ved å ta utgangspunkt i forskningsintervjuets sju faser. Noen av vurderingene var aktuelle på tvers av fasene.

Målet med studien var å belyse CI-brukeres erfaringer som en kilde til inspirasjon for logopeder, uten å belaste informantene. I prosessen med å finne informanter presiserte jeg, som beskrevet i kapittel 3.3.1, at deltagelsen var frivillig. Tre av informantene svarte ja til å være med etter å ha blitt kontaktet av en bekjent av dem. Det kan diskuteres hvor frivillig deltagelsen var, da de kan tenkes å ha følt en viss forpliktelse overfor vedkommende. Dessuten sendte jeg to påminnelser, en på mail og en på SMS, til én av informantene før vedkommende bekreftet møtetidspunkt. Etter å ha blitt informert om formålet med undersøkelsen ga alle informantene sitt frie, informerte samtykke før intervjuene ble gjennomført.

I denne studien var det viktig for meg som forsker å belyse informantenes opplevelser og erfaringer, inkludert deres følelsesliv. I planleggingen og gjennomføringen av intervjuene har en aktuell etisk vurdering vært hvordan jeg kan få tilgang til informantenes følelsesliv, uten at det skulle oppleves som belastende for dem. Vanskelige temaer ble derfor introdusert på en måte som tillot informanten å svare så utfyllende som de selv var komfortable med.

Deltagelse i forskning kan av og til framkalle nye selvtolkninger og emosjonelle endringer hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å svare på spørsmål, kan problemstillinger som informantene tidligere ikke var bevisste på, ha blitt aktualisert.

Underveis i intervjuet og i ettertid kan denne aktualiseringen ha blitt belastende for dem, men den kan også ha ført til god refleksjon og en ny selvforståelse. Hvorvidt informantene opplevde det som positivt eller negativt å delta i studien, er vanskelig å si. Det var viktig for meg å være imøtekommende underveis og være oppmerksom på eventuelle reaksjoner hos informantene. Like fullt var det viktig å bevare min profesjonalitet og ha hensikten med intervjuet i bakhodet. Informantens intensjon med deltagelsen var ikke å få omsorg eller terapi, og min intensjon var ikke å være terapeut. Jeg hadde sørget for muligheten til å sette informantene i kontakt med en samtalepartner i etterkant av intervjuene om det skulle være ønskelig.

Norge er et lite land, og andelen mennesker med cochleaimplantat er forholdsvis lav. Anonymitet og gjenkjennbarhet har derfor vært viktige etiske betraktninger. Fordi de innsamlede dataene er av personlig karakter ble datamaterialet behandlet konfidensielt. For å sikre anonymitet og unngå gjenkjennbarhet i rapporteringsfasen, valgte jeg, som nevnt i avsnitt 3.3.1 om populasjon og utvalg, å gi informantene fiktive navn. Jeg valgte også å utelate fyllord, fraser og dialektord i gjengivelsen av informantenes utsagn, slik det er beskrevet i avsnitt 3.3.4.

I rapporteringen har også hensynet til den enkeltes integritet og verdighet stått høyt. Jeg har tenkt nøye gjennom hvordan jeg har formidlet resultatene for ikke å fremstille verken den enkelte informanten eller CI-brukere som gruppe på en feilaktig eller stigmatiserende måte.

Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg 3). Etter godkjent tilbakemelding ble prosjektet gjennomført i tråd med opplysningene i meldeskjemaet.

4 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet presenteres studiens resultater. Funnene presenteres og drøftes fortløpende i fire hovedkategorier. Disse er utarbeidet med utgangspunkt i min og informantenes forståelse av fenomenet. De oppsto i skjæringspunktet mellom meg og mine antagelser om relevante temaer på den ene siden, og de temaene som i gjennomlesingen av datamaterialet fremsto som viktige for informantene på den andre siden. Underkategorier og -overskrifter gjenspeiler kodingen av intervjuene, men de er blitt endret underveis for å gjenspeile det tematiske innholdet i enda større grad. Informantenes meninger er gjengitt med både deres sitater og med mine omformuleringer. I noen tilfeller lot ikke temaene seg belyse med direkte sitater, da informantenes meninger ikke var presist formulert, men derimot gjennomgående for hele intervjuet. I presentasjonen har jeg i disse tilfellene forsøkt å bevare deres stemme.

Problemstillingen min var: Hvordan opplever unge CI-brukere misforståelser i talespråklig kommunikasjon med andre? I kategori 4.1 belyses det første forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har unge CI-brukere med å misforstå og å bli misforstått? Kategori 4.2 belyser det andre forskningsspørsmålet: Hvordan forebygges og repareres misforståelser? I kategori 4.3 belyses siste forskningsspørsmål: Hvilke konsekvenser har misforståelser for unge CI-brukere? Fjerde og siste kategori, 4.4, er viet informantenes presentasjon og drøfting av tilegnelse av kommunikasjonsstrategier.

4.1 Erfaring med misforståelser

Som nevnt i teorikapitlet kan samarbeidsprinsippet bidra til å forstå kommunikasjon mellom mennesker (McTear & Conti-Ramsden, 1992; Sveen, 2008). Den vellykkede språkhandlingen kjennetegnes av at bidrag til samtalen passer med samtalepartnerens fellesforståtte hensikt. Selv om samtalepartnerne følger dette prinsippet, oppstår det brudd og misforståelser i kommunikasjon.

I dette delkapitlet belyses resultater knyttet til problemstillingens første forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer har informantene med å misforstå og å bli misforstått? De unge CI-brukernes erfaringer er her inndelt i temaene å misforstå, å gå glipp av informasjon og å bli misforstått.

4.1.1 Å misforstå

Alle informantene forteller at de har opplevd å misforstå andre. Det er i all hovedsak de som misforstår andre, ikke motsatt. Anders svarer på spørsmålet om hva han forbinder med ordet *misforståelse*: «Hverdagen egentlig! Det er jo misforståelser hele tida». Mina forteller at «...det har vært veldig mange misforståelser gjennom tida. Jeg har ikke møtt én som er hørselshemma som ikke har vært borti misforståelser før». Misforståelser blir her beskrevet som hverdagslig av informantene. De oppstår «hele tiden», og er noe man som hørselshemmet og CI-bruker må lære å leve med. Informantenes beskrivelser av misforståelser som noe hverdagslig stemmer godt overens med miskommunikasjonsmodellens nivå 2 (Coupland, et al., 1991). Små, trivielle misforståelser vil alltid oppstå i kommunikasjon med andre. Informantenes bevissthet knyttet til miskommunikasjonen ser også ut til å inneholde en annen dimensjon, nemlig en forventning om miskommunikasjon. Det kan tenkes at gjentatte erfaringer med misforståelser har virket inn på deres refleksjon over deres deklorative kunnskap (Kuhn, 2000). Informantene kan tenkes å ha etablert sikre oppfatninger om at misforståelser oppstår, og på denne måten beskytte seg selv ved å være forberedt på miskommunikasjon.

Anders trekker frem hvordan han til stadighet tror han har fått med seg samtalepartnerens mening eller budskap, men i ettertid har det vist seg at det var snakk om ord som lignet.

Jeg pratet med venninnen min, og hun snakket om at hun hadde så vondt i ryggen for hun hadde stått på ski, og at hun skulle til kiropraktor. Og da trodde jeg hun sa at hun skulle kjøre traktor. Men jeg skjønnte jo at det var jo ikke det hun sa.

Misforståelsen er her en mindre misforståelse som er lett identifiserbar med utgangspunkt i konteksten, jfr. nivå 2 i Coupland, Giles og Wiemanns (1991) modell. Selv om man følger samarbeidsprinsippet (Grice, 1989) vil slike misforståelser være uunngåelige og naturlige i symbolsk meningsformidling.

Noen av informantene forteller at miskommunikasjon ofte oppdages med utgangspunkt i konsekvensene av dem. Mina forteller om en klasseseture hvor bussen reiste fra henne: «Jeg trodde han sa at vi skulle møte klokka 9, vi skulle møte klokka 8. Så da (slår ut med armene) det ble en skikkelig misforståelse...». I slike tilfeller er det informantens eller samtalepartnerens grad av måloppnåelse som danner grunnlag for at noe defineres som en

misforståelse. Dette samsvarer med nivå 4 i Coupland, Giles og Wiemanns (1991) modell. Konsekvenser av misforståelser og grad av måloppnåelse drøftes også i underkapittel 4.3.

Som nevnt i teorikapitlet er det lettere å oppdage at man ikke forstår enn å oppdage at man misforstår (Bara, 2010). Det er derfor vanskelig å si om informantenes beretninger om sine erfaringer med å misforstå gjenspeiler virkeligheten. Misforstår de oftere enn de gir uttrykk for? Informantene kan ikke vite med sikkerhet hvordan deres kommunikasjonsbidrag oppleves av samtalepartneren, og de vet dermed heller ikke om de har misforstått uten å merke det selv. Hvis en uoppdaget misforståelse fører til en upassende respons fra informanten, kan samtalepartneren bli oppmerksom på at informanten har misforstått. Misforståelser kan dermed tenkes å ha implikasjoner for kommunikasjonen uten at informantene er klar over det selv. Når det er sagt, ser informantene ut til å være sensitive overfor nonverbalt språk hos samtalepartneren og oppdager ofte når de selv har misforstått utfra kroppsspråk. Dette drøftes i avsnitt 4.2.2.

4.1.2 Å gå glipp av informasjon

Det som synes å være mer dominerende i informantenes hverdag, er likevel det å gå glipp av hele eller deler av utsagn, beskjeder og samtaler. Her trekker informantene blant annet frem miljøfaktorer, samtalepartnerens hensyntagen og egen dagsform som avgjørende for utfallet.

Miljøfaktorer

Tilrettelegging i miljøet er viktig for at informantene skal få med seg informasjon. Dette understrekes av Grønlie (2005). Mina forteller at hun ofte gikk glipp av informasjon da hun gikk i en klasse med mange elever og det tekniske utstyret ikke fungerte eller ikke ble brukt av lærere og medelever. Peder forteller at han ofte gikk glipp av ting det ble snakket om i frimuttene når tolken hadde pause. Det hendte: «...flere ganger i oppveksten at jeg måtte be mamma eller pappa om å ringe foreldrene til noen i klassen for å høre om jeg hadde fått med meg det som ble sagt». Det kan tenkes at informantenes opplevelser her skyldes samtalepartneres manglende kunnskap om CI-brukeres behov. Det kan resultere i fravær av eller mangelfull konvergens (Giles, et al., 1991).

Hensyntagen

Samtalepartneres hensyntagen er også avgjørende for hvorvidt informantene får med seg informasjon. Muntlige beskjeder i plenum fra forelesere, veiledere eller lignende er vanskelige å oppfatte for samtlige informanter. Eva forteller at hun har inntrykk av at mange tror hun har oppfattet ting også når hun ikke har det. Selv om avsenderen har hatt en intensjon om å gjøre noe kjent, mislykkes kommunikasjonshandlingen (Grice, 1989).

Miskommunikasjonsmodellens nivå 3 (Coupland, et al., 1991) kan brukes som forståelsesramme for å analysere denne typen miskommunikasjon. Man kan spørre seg hva som er årsaken til miskommunikasjonen i slike tilfeller. Er det mottakerens personlige attributter, det vil si informantens hørselshemming? Eller er det avsenderens uvilje til å kommunisere eller hans manglende forståelse for samtalepartnerens behov? Noen av informantene forteller at de er åpne om hørselshemmingen, jfr. konvergens i Giles et al. (1991) tilpasningsteori, nettopp for at samtalepartneren skal forstå og ta hensyn til deres behov. Åpenhet ser likevel ikke alltid ut til å være en løsning. Det kan skyldes at avsenderens mål med budskapsformidlingen ikke er et instrumentelt mål, jfr.

miskommunikasjonsmodellens nivå 4 (Coupland, et al., 1991). Dermed belastes ikke avsenderen selv dersom informasjonen ikke når fram. Dette kan gjøre at avsenderens hensyntagen svekkes. Åpenhet om hørselshemmingen som strategi for forebygging av misforståelser drøftes videre i avsnitt 4.2.1.

Peder forteller at digresjoner i samtale med andre kan bidra til misforståelser. I gruppearbeid er det krevende å få med seg hva som blir sagt. Han forteller at «...når du hører dårlig, så vil du gjerne at folk skal prate én og én og at det skal være relevant». Hvis samtalepartnerne snakker mye om temaer som er irrelevante for oppgaven, kan han falle ut. Samtalen kjennetegnes som nevnt i teoridelen blant annet av at kommunikasjonsbidrag samordnes slik at de skaper en sammenhengende helhet (Lind, 2000). Det er tydelig at Peders samtalepartnere i slike tilfeller ikke alltid imøtekommer hans forventninger. Selv om de i gruppearbeidet kan tenkes å ha en felles oppfatning av hva målet er, ser de ut til å mangle enighet om hvordan de kan nå målet. Det kan se ut som om informantene har et stort behov for samarbeid i kommunikasjon med andre, og at brudd på samarbeidsprinsippet fører til miskommunikasjon.

Individuelle faktorer

Informantene forteller også at egen dagsform og hørsel er avgjørende for om de får med seg informasjon. Når de er slitne, er det vanskeligere å få med seg ting. Mina forteller: «Hvis jeg er veldig sliten, så kan jeg ha hørt helt noe annet enn det personen har sagt». Også Peder forteller at på dager hvor han er sliten, er det spesielt vanskelig å unngå å gå glipp av informasjon. Han forteller om en hendelse hvor han hadde skrevet ned hva gruppen var blitt enig om. Deretter «(...) begynte hun å snakke om medstudenten igjen, og da var jeg lei av hele dama. Det var bare tomprat, tenkte jeg. Da bare jatta jeg litt med, vi prata videre og så trodde jeg at alt var klart». I ettertid viste det seg at Peder i løpet av denne sekvensen hadde gått glipp av en viktig avklaring knyttet til ansvarsfordeling av oppgavene.

Det er tydelig at informantens egen dagsform virker inn på hvor godt han lykkes i kommunikasjon med andre. Peder ser ut til å attribuere miskommunikasjonen i denne situasjonen til egen utilstrekkelighet; han var for sliten til å delta aktivt i kommunikasjonen. Den fysiske belastningen av munnavlesing og fokus i samtale med andre, gjør informantene slitne. Informantenes beskrivelse av dårlige dager kan dermed tenkes å være preget av høyt fokus som fører til tretthet, som igjen fører til behov for ytterligere fokus i samtale med andre. Slike spiraler kan i følge Grønlie (2005) være vanlige utfordringer for hørselshemmende. De vil naturligvis ha konsekvenser for kommunikasjonen og for informantene. I avsnittene 4.2 og 4.3 er tretthet et stadig tilbakevendende tema. Det å gå glipp av informasjon får naturligvis følger for informantene. Dette belyses i kapittel 4.3.

4.1.3 Å bli misforstått

Verbalt

Informantene beskriver i liten grad hendelser hvor de har opplevd at deres verbale ytringer har blitt misforstått av andre. Det er vanskelig å si om det skyldes at de i liten grad blir misforstått, eller at de selv ikke oppdager det hvis budskapet deres ikke kommer frem (Bara, 2010). Eva påpeker at eventuelle verbale misforståelser hos andre kan oppklares umiddelbart, og derfor ikke blir noe problem. Hun ser ut til å ha en positiv holdning til misforståelser og virker løsningsorientert. Eva er innforstått med at misforståelser kan oppstå, men anser dem ikke som problematiske i seg selv.

To av informantene beskriver at deres verbale forsøk på å reparere brudd i kommunikasjonen har blitt misforstått av samtalepartneren. Det har resultert i at samtalepartneren har forklart et ords betydning eller gitt en mye fyldigere forklaring enn nødvendig. Eva sier at «...når vi døve misforstår, så misforstår ofte de hørende hva vi har misforstått». Hun relaterer dette til forskjeller mellom hørende og døve i deres måte å kommunisere på, både verbalt og nonverbalt. Eva belyser en side ved miskommunikasjon på nivå 5 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991); miskommunikasjon som følge av kulturelle forskjeller. Her kan miskommunikasjonen skyldes samtalepartnerens oppfatning av hverandre, og disse oppfatningene kan ha kommunikative konsekvenser. Informantene gir uttrykk for at når deres forsøk på å oppklare ting blir møtt med en slik unødvendig forklaring, kan de bli oppgitt eller føle seg undervurdert. Samtalepartneres valg av reparasjon kan influeres av hva slags gjentakelsesforespørsel informantene gir (Caissie, Dawe, Donovan, Brooks, & MacDonald, 1998), slik at ikke-spesifikke forespørsler som «hva?» kan gjøre reparasjonen mindre effektiv. Det at ikke-spesifikke forespørsler om repetisjon er mindre effektive bekreftes av Tye-Murray, Witt, Schum og Sobaski (1995). Dessuten ser det ut til at samtalepartneren oppfatter slike forespørsler som irriterende eller uhøflige (Tye-Murray, et al., 1995). Det kan også tenkes at samtalepartneren oppfatter CI-brukerens forespørsel som mer omfattende enn den virkelig er, og foretar sensorisk overtilpasning, det vil si forsøker å tilpasse seg samtalepartnerens språklige eller fysiske funksjonshemming (Giles, et al., 1991). Forsøket på å konvergere kan resultere i overtilpasning, noe som kan oppfattes negativt eller nedlatende. Forskjeller mellom hørende og hørselshemmede belyses nærmere i neste avsnitt, og i avsnitt 4.2.3 om reparasjon og 4.2.4 om ansvar.

Nonverbalt

To av informantene forteller at deres blikk, kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan være kilde til at de blir misforstått. Eva beskriver at hun ofte opplever at nonverbale forsøk på å reparere et brudd blir misforstått, og hun tror det skyldes at hun og andre hørselshemmede tenker annerledes enn hørende. Eva gir her uttrykk for at hennes og hørendes skjema for reparasjon av kommunikasjonen ikke samsvarer, jfr. Piagets skjematenkning (Woolfolk, 2007). Hun evaluerer utfallet av oppklaringsforsøket på bakgrunn av denne oppfatningen. Dessuten ser man at Eva tar et metaperspektiv på sin prosedurale kunnskap slik det er beskrevet av Kuhn (2000).

Peder forklarer at han opplever det som problematisk at folk ikke ser på hverandre når de snakker sammen. Videre beskriver han hvordan andre kan reagere når han ser på munnen deres: «Og når jeg møter mennesker som har skeive tenner (...), så merker jeg veldig fort at de blir utilpass og ikke ønsker å ha samtalen videre fordi de opplever det som om jeg stirrer». Eva beskriver en lignende hendelse hvor hun skulle møte venninnens kjæreste for første gang, og selv satt igjen med følelsen av at det hadde vært et hyggelig møte:

Men så sa venninna mi senere at han hadde trodd at jeg var interessert i ham fordi jeg hadde sett så veldig på ham og vært veldig opptatt av å følge med, men jeg var bare opptatt av å forstå.

Slik forklarer Eva og Peder at deres behov for å se på andre når de snakker sammen kan bli mistolket. Samtalepartnerne blir usikre på informantenes nonverbale signaler hvilket kan ha konsekvenser for samtalen. Slik blir forskjeller i atferd kilde til miskommunikasjon mellom to samtalepartnere, jfr. nivå 5 i Coupland et al. (1991) modell. Informantene beskriver her en type misforståelse som følge av kulturelle forskjeller, men de forstår samtalepartnerens manglende forståelse for deres atferd i kommunikasjonen. Det er tydelig at informantene kan identifisere seg med hørende, og forstå deres kulturelle koder og væremåte i samtale med andre. Nonverbal reparasjon drøftes nærmere i avsnitt 4.2.3.

Som person

To av informantene forteller at de av og til har følt seg misforstått som personer. For Peder er det viktig at andres oppfatning av ham samsvarer med den han virkelig er. Fordi han er bevisst på at han kan misforstå andre, er han opptatt av å forsikre seg om at han «er med», og at han og samtalepartneren har en felles forståelse. Peder forteller at han har opplevd at andre har tolket hans strategier for å oppfatte og «henge med», som avvikende. Når han har stilt oppfølgingsspørsmål av typen «men sa ikke han at...?» for å forsikre seg om å ha oppfattet rett, har han også fått følelsen av at noen har blitt fornærmet eller sett på ham som bedrevitende. Peder forklarer her hvordan de kulturelle forskjellene i kommunikasjonsnormer preger hans kommunikasjon med andre (Coupland, et al., 1991). Han ser ut til å ha høyere bevissthet mot disse forskjellene enn nivå 5 i miskommunikasjonsmodellen beskriver som normen. Han uttrykker et behov for å opprettholde sin identitet og bli forstått av samtalepartneren, noe som trues av kommunikative forskjeller dem imellom. Gjennom divergens i form av eksplisitt fremheving og forklaring av sine strategier opplever Peder å bli

forstått i større grad (Giles, et al., 1991). Slike strategier belyses i avsnittene 4.2 om forebygging og reparasjon.

Eva forteller om en hendelse i studiesammenheng hvor hun, hennes veileder og en klient snakket sammen. For å følge med i samtalen, fulgte hun selv med på tolken. I ettertid fikk hun tilbakemelding om at hun virket passiv og måtte jobbe med kommunikasjonen med klienten. Eva kjente seg ikke igjen i veilederens beskrivelse overhodet, og sier at for henne er slike misforståelser de verste:

Folk tror du er annerledes enn du er fordi du blir litt utenfor fordi du bruker tegnspråk, henger litt etter og blir passiv, så tenker de at du er en passiv person. Det er veldig negativt da. Det er vanskelig å snu på etterpå, og vanskelig å overbevise om at det ikke er sånn.

Ut fra Evas beskrivelse ser veilederen ut til å ha oppfattet Evas kommunikasjonsferdigheter som svake. Eva føler at dette ikke samsvarer med realiteten. Veilederen ser ut til å ha tolket samtalesituasjonen med klienten med utgangspunkt i Coupland, Giles og Wiemanns (1991) nivå 3, og anser Evas personlige utilstrekkelighet som kilde til miskommunikasjon. Eva selv føler seg misforstått, og begrunner sin væremåte i samtalesituasjonen med utgangspunkt i hennes ønske om å oppfatte. Hennes atferd, det at hun følger med på tolken, kan anses som en kulturelt betinget forskjell som her fikk konsekvenser for veilederens oppfatning av henne. Miskommunikasjonen blir her beskrevet av Eva som en følge av mangelfull forståelse fra veilederen, jfr. Coupland, Giles og Wiemanns (1991) nivå 5. Andres feilaktige oppfatninger oppleves av Eva som vonde og vanskelig å endre på. Lignende konsekvenser av misforståelser blir drøftet nærmere i avsnitt 4.3.

4.2 Forebygging og reparasjon

Samtlige informanter forteller at det å snakke med andre er slitsomt, og at det er spesielt krevende å følge med i samtaler med flere personer. Informantene gir uttrykk for at det å kommunisere og gi passende bidrag til samtalen krever fokus og konsentrasjon. Dette delkapitlet belyser informantenes refleksjoner knyttet til følgende forskningsspørsmål: Hvordan forebygges og repareres misforståelser? Følgende temaer belyses: Forebygging, oppdaging, reparasjon og ansvar.

4.2.1 Forebygging

Informantene driver tilsynelatende «forebyggende virksomhet» for å unngå ubehagelige opplevelser i kommunikasjon med andre. Alle informantene forklarer enten eksplisitt eller implisitt at deres væremåte i samtale med andre kan skyldes stadige erfaringer med å misforstå. Jeg har derfor valgt å kalle deres beretninger knyttet til overveielser i samtale med andre for *forebygging*, med samme definisjon av begrepet som *tilrettelegging*, jfr. Tye-Murray og Witt (1997).

Fokus

Stikkord som *passe på*, *munnavlese*, og *konsentrere meg* er ofte brukt i samtlige informanternes beskrivelser av hverdagslige samtaler. Informantene forteller om hvordan de stadig må jobbe for å delta i samtalen. To informanter forteller at de i visse situasjoner er spesielt fokusert, for eksempel i møte med mennesker som er kjent eller i høyere stillinger. Mina forteller at hun da skjerper seg og følger med så godt hun kan, fordi hun synes det ville vært flaut å måtte spørre opp igjen.

Den innsatsen informantene forteller at de legger i kommunikasjon med andre, kan være uttrykk for deres ønske om å unngå unødvendige kommunikative forstyrrelser og miskommunikasjon, jfr. nivå 2 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991). Anders og Peder gir uttrykk for å kompensere for hørselshemningen ved å være desto mer fokuserte og aktive. I lys av tilpasningsteorien ser de ut til å konvergere i møtet med andre, og dermed redusere forskjellene mellom seg og samtalepartneren (Giles, et al., 1991). Anders forteller at når folk snakker lavt eller utydelig, er det spesielt vanskelig å få med seg ting. Han forteller at det å sørge for å unngå misforståelser er «...veldig slitsomt, for du må hele tida passe på. *Hele tida!*». I avsnitt 4.3.1 om fysiske og praktiske følger av misforståelser belyses tretthet nærmere. Også for Mina er det veldig slitsomt hvis folk snakker utydelig, fort eller lavt, eller har noe i munnen. Anders forteller at når det er barn som snakker må han være ekstra fokusert og være på deres nivå for å munnavlese. Utfordringer i kommunikasjon ser her ut til å skyldes samtalepartneres manglende konvergens (Giles, et al., 1991) og manglende forståelse for informantenes behov, jfr. nivå 3 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991). Det stiller større krav til informantene – de må tilpasse seg samtalepartneren i form av mer fokus og konsentrasjon for å oppfatte talen.

Åpenhet

Tre av informantene forteller at de er åpne om hørselshemmingen når de møter andre. Eva og Anders forteller spesielt om viktigheten av å være åpen om hørselshemmingen for å unngå misforståelser i samtale med andre. Evas tidligere erfaringer tilsier at folk ikke snakker tydeligere når hun ber dem gjenta ting. Derimot:

(...) når de får vite at jeg er døv og jeg da sier "hva?", så prater de kjempetydelig og da får jeg jo med meg mye mer. Så (...) det å si ifra og være åpen (...) skulle jeg kanskje ha endret på tidligere.

Hun pleier derfor å opplyse om at hun er hørselshemmet og at det går bra hvis andre snakker tydelig. I visse situasjoner, er åpenhet om hørselshemmingen ekstra viktig. Eva forteller om en telefonsamtale en gang hun var nødt til å gi en beskjed:

Det var skummelt. Da forsto jeg ikke i det hele tatt. Men den personen som jeg prata med måtte prate veldig sakte og si ett ord om gangen (...) veldig sakte, men da fikk jeg det med meg. Så da vet jeg at hvis jeg må ringe 113 eller noe så må jeg bare si "snakk sakte" eller "Jeg er døv. Kan du komme til...?".

I spesielle situasjoner, for eksempel på jobbintervju, sier også Anders at han velger å informere om hørselshemmingen sin så tidlig som mulig. Ellers foretrekker han å bruke humor i møte med nye mennesker fremfor å være «veldig alvorlig» eller «damn straight». Han forteller at når han informerer andre om hørselshemmingen sin kan han si: "Det er viktig at du liksom ikke snur deg rundt og snurrer på stolen (...) når du snakker til meg". Både Anders og Eva ser ut til å ha tilegnet seg en strategi hvor de gjennom divergens fremhever sine behov og uttrykker eksplisitt hvilke forskjeller som foreligger mellom dem og samtalepartneren (Giles, et al., 1991). Med innslag av humor er Anders' divergens noe forsiktig, og det kan virke som om han trives best med å fremheve sine behov uten å skille seg for mye fra normen. For Evas del ser dette ut til å være en forebyggende strategi hun har utviklet som følge av tidligere erfaringer med varierende grad av reparasjonseffektivitet.

Peder velger å la hørselshemmingen bli et tema bare når det føles nødvendig for å gjenvinne kontrollen i samtalen. Enten det er fremmede som henvender seg til ham, eller det er på jobbintervju, ønsker han i så liten grad som mulig å gjøre andre oppmerksomme på at han hører dårlig: «Jeg sier det bare når det er helt nødvendig, når jeg merker at jeg ikke har

kontrollen på det som (...) foregår, sånn kommunikativt. Da tar jeg det opp og begynner å forklare». Peder ønsker på denne måten ikke å fremheve forskjellene som foreligger mellom ham som hørselshemmet og hørende samtalepartnere, men derimot redusere dem ved selv å kompensere for hørselstapet. Hvorvidt de eventuelle forskjellene mellom dem oppleves av hans samtalepartnere er vanskelig å si. Hvis de oppleves av samtalepartneren, kan det tenkes at Peder vil få skylden for eventuell miskommunikasjon, jfr. Coupland et al. (1991) nivå 3, fordi samtalepartneren ikke har forutsetninger for å forstå årsaken til den eventuelle avvikende atferden. På den annen side ser denne strategien ut til å være gjennomtenkt. Peder gir uttrykk for å være fleksibel i sin bruk av åpenhet som forebyggende strategi. Han uttrykker ved en senere anledning at han har et sterkt ønske om å bli oppfattet som normal, og ønsker ikke at det skal tas hensyn til ham. Med nivå 4 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991) som referanseramme, kan det tenkes at Peder i aller høyeste grad når et identitetsmål, nemlig bevaring av sin identitet og andres oppfatning av ham, ved å forebygge misforståelser på denne måten. Dessuten gir han uttrykk for å nå sine instrumentelle mål ved å opplyse om hørselshemmingen når han selv anser det som nødvendig.

Det er tydelig at Peder tar på seg et stort ansvar for at kommunikasjonen skal bli vellykket, og forsøker å kompensere for hørselshemmingen ved å være desto mer fokusert. Ansvarstaking i kommunikasjon blir drøftet videre i avsnitt 4.2.4.

Kontinuerlig vurdering

Peder mener at han må forstå andre før de kan forstå ham. Han forteller at han i samtale med andre raskt forsøker å få tak i essensen. «Hva er det du mener?» og «Snakker vi om samme ting nå?» er blant spørsmålene han prøver å finne svar på. Videre forteller han:

Er det (...) veldig mange personer rundt meg så får jeg litt vanskeligheter. Da tar det gjerne (...) lang tid før jeg velger å bidra i samtaler. Jeg blir sittende og observere og gjøre meg opp en mening om hva kan jeg prate med den og den personen om, og hva (...) jeg må være forsiktig med.

Videre forteller han at han ofte avventer henvendelser til andre: «Jeg velger liksom tid og plass med litt omhu (...) og går bort når det er mye roligere rundt.» Peder forteller også hvordan han ser an samtalen og tolker kroppsspråk for å vurdere om det er nødvendig å «legge inn et kort til på bordet, og så spørre om noe etterpå bare for å være sikker på at den andre (...) forstår hva jeg vil fram til». Han bruker med andre ord andres nonverbale

tilbakemeldinger for å opprettholde den felles forståelsen og forebygge misforståelser (Rommetveit, 1992). Kroppsspråk er et viktig tema også i avsnitt 4.2.2.

Det er tydelig at Peder ser an situasjoner før han avgjør hvordan han skal oppføre seg. Dette kan være for å unngå unødvendige ubehageligheter slik Coupland et al (1991) har beskrevet på nivå 2 i miskommunikasjonsmodellen. Også innsatsen Peder ser ut til å legge i interaksjon med andre samsvarer med nivå 2. Hvis man løfter Peders beskrivelse opp på nivå 4 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991), kan Peders forebygging av misforståelser også beskrives som en måte å nå et relasjonelt mål på. Et ønskelig utfall for Peder kan være å gi passende bidrag til samtalen, samt redusere de sosiale forskjellene gjennom konvergens slik at relasjonen mellom ham og samtalepartnerne blir så god som mulig (Coupland, et al., 1991; Giles, et al., 1991). I lys av Giles et als (1991) tilpasningsteori ser det her ut til at konteksten i aller høyeste grad virker inn på Peders kommunikasjonsatferd, nemlig avventing og vurdering. Det kan se ut til at Peder selv også evaluerer sine kommunikasjonerfaringer med utgangspunkt i egen motivasjon (Giles, et al., 1991).

Også Eva sier at hun i hverdagslige samtaler kan bli sittende og vurdere hva hun skal gjøre. Hun forteller her om et mislykket reparasjonsforsøk og tankevirksomheten som følger av det:

Ja, jeg tenker jo "søren heller, jeg prøver igjen" for å henge med. Man lurer litt på, skal jeg liksom svare at "nei, det var ikke det jeg lurte på". Men da virker det veldig som du avbryter mye mer enn nødvendig. Det er mye lettere å bare spørre om "å, hva sa du?" og så får du svar og så henger begge med videre. Men når du avbryter og sier "neinei, det var ikke det jeg ville vite", så oppholder du personen som egentlig er i en annen samtale.

Eva uttrykker også her et ønske om at kommunikasjonen foregikk annerledes og enklere, for eksempel gjennom større grad av delt kommunikasjonsansvar (Rommetveit, 1992). Det som i denne beskrivelsen kommer klart til syne er også hennes kontinuerlige vurdering av mulige handlemåter som et ledd i å forebygge videre unødvendige kommunikative forstyrrelser. I følge Lind (2000) preges samtaler av at samtalepartnere samordner sine kommunikasjonsbidrag. For både Eva og Peder ser interaksjonen og denne samordningen ut til å kreve stor innsats. Samtaler kjennetegnes også av at de er umiddelbare (Lind, 2000). Det gjelder også her, men for disse informantenes del kan det diskuteres hvor umiddelbare og spontane deres *bidrag* til samtalen er, da de kontinuerlig vurderer den pågående samtalen før

de bidrar. Denne kontinuerlige vurderingen av hvordan man skal forholde seg til samtalepartnerne i en bestemt situasjon, kan være en konsekvens av erfaringer fra lignende situasjoner. De ser ut til å ha et metaperspektiv på sin prosedurale kunnskap, jfr. Kuhns (2000) beskrivelse av «metastrategic knowing», og regulerer sin egen atferd ut fra sine oppfatninger.

4.2.2 Oppdaging

Nonverbale signaler

Det å oppdage misforståelser med utgangspunkt i andres kroppsspråk er et tema som går igjen i tre av informantenes historier. De virker alle veldig bevisste på at de som hørselshemmede er mer oppmerksomme enn hørende på andres nonverbale kommunikasjon. Peder sier: «Jeg tror at det å høre dårligere gjør at du registrerer flere andre ting enn vanlige mennesker gjør». Anders sier at hos de aller fleste med en svekket sans, styrkes en annen. Det har gitt seg utslag i at han «...leser (...) personer ganske greit, særlig ansiktsuttrykk og (...) kroppsholdning».

Det ser ut til at de tre informantenes tolkning av samtalepartnerens nonverbale uttrykk nærmest kan kjennes på kroppen. Mina forteller:

Jeg skjønte jo med en gang hvis jeg sa noe, hvis jeg misforsto eller svarte på noe som de egentlig ikke sa. Da ble det liksom (...) en ekkel følelse. (...) Du så det på kroppsspråket deres. "Det var ikke det jeg sa", liksom».

Den stemningen og usikkerheten som oppstår når man har misforstått forklarer Anders slik:

Det er en eller annen stemning som oppstår hvor jeg (...) skjønner at jeg har misforstått. (...) Det er akkurat som om... du skjønner det bare. Det er vanskelig å forklare, men (...) du føler at det nesten er litt (...) ubehagelig.

For informantene er sensitivitet for nonverbal kommunikasjon også en styrke for å oppklare andres egentlige mening. Peder forteller at det også er lettere for ham enn for andre å oppdage når ansiktsuttrykk og blikk ikke samsvarer med det som blir sagt.

Ifølge Grønlie (2005) er det slik at døve og hørende sanser ulikt og henter inntrykk på ulike måter. Informantenes beskrivelser av sensitivitet overfor kroppsspråk og gester, underbygges også av en studie som sammenligner hørende og hørselshemmedes nytte av kroppsspråk i

kommunikasjon. Obermeier, Dolk og Gunter (2012) viste i studien at hørselshemmede forstår kroppsspråk og gester bedre enn hørende. Dette kan skyldes deres erfaringer fra dagliglivet med ikke-optimale kommunikasjonsforhold. Det kan igjen ha medført større tilbøyelighet til å inkludere så mye ekstralingvistisk informasjon som mulig for å kompensere for hørselshemmingen (Obermeier, et al., 2012). Det å inkludere visuelle inntrykk i tolkning av kommunikasjon er dermed bedre automatisert enn hos hørende.

Kontekst

Anders forteller også om hvordan han ofte bruker konteksten for å oppdage at han har misforstått, og da også for å forstå hva som egentlig ble sagt:

Kanskje han er inne på et lite emne, og så tror jeg at jeg har fått det med meg, og så hører jeg at han begynner å fortelle om noe annet. Og da (...) skjønnte jeg at det ikke var det han hadde sagt først.

Videre forteller Anders om en misforståelse med en venninne: «Jeg brukte litt tid på å (...) tenke "hva var det du egentlig sa?" ut ifra sammenhengen. Og da skjønnte jeg at jeg hadde hørt feil». Denne måten å oppdage andres budskap på ser ut til å være en effektiv strategi. Den kan tenkes å være et godt supplement når munnnavlesing ikke er tilstrekkelig for å oppfatte andres ytringer. På den annen side kan det tenkes å være en kognitiv belastning som gjør informanten noe forsinket i oppfatningen, og dermed en strategi som gjør samtalen mindre spontan og umiddelbar enn det Linds (2000) definisjon av samtalen tilsier. Det er interessant at Anders er den eneste av informantene som trekker fram denne strategien som nyttig.

4.2.3 Reparasjon

I intervjuene forteller informantene om hvordan de oppklarer, eller reparerer misforståelser. De ser ut til å reflektere over sine vaner og strategier i varierende grad. Noen av dem ønsker at de hadde forstått verdien av visse strategier tidligere, mens én informant ønsker å distansere seg fra strategiene sine. Felles for dem alle er at de har utviklet sine egne måter å reparere brudd i kommunikasjonen på, og at deres talespråklige kommunikasjon med andre ser ut til å kjennetegnes av fleksibilitet.

Spørre

Samtlige informanter forteller at de bruker spesifikke eller ikke-spesifikke forespørsler om gjentakelse i samtale med andre. Mina sier at tunghørte er kjent for å si «hæ?». Eva sier også

ofte «hva?» når hun ikke har fått med seg ting, og sier at det skjer misforståelser hele tiden hvis man ikke tør å spørre opp igjen. Slike ikke-spesifikke forespørsler er i følge Caissie, Dawe, Donovan, Brooks og MacDonald (1998) mindre effektive enn spesifikke forespørsler, men mer brukt blant mennesker med hørselshemminger.

Anders forteller at når han vet at han ikke har fått med seg ting, ser han an situasjonen eller stemningen. Av og til føles det naturlig å spørre opp igjen, og andre ganger ikke. Mina forteller hvordan hun har forandret seg hva angår å initiere reparasjoner:

Da jeg gikk på ungdomsskolen, så var det sånn at jeg noen ganger falt ut, og da turte ikke jeg å si ifra. Da var det veldig ubekvent egentlig. Men etter at jeg begynte her så har jeg begynt (...) å si ifra. Det er ikke farlig å si ifra. Det er bare positivt at du sier ifra, det viser at du vil lære.

Mina ser ut til å ha blitt mer komfortabel med å fremheve behovene sine. Hun sier at det å spørre opp igjen viser at hun vil lære. Enten hun virkelig vil få med seg ting eller gi inntrykk av det, har hun uansett endret sin strategi på grunn av et mål som kanskje er viktigere for henne å nå, jfr. miskommunikasjonsmodellens nivå 4 (Coupland, et al., 1991). I studiesammenheng pleier Eva å spørre sidemannen hvis det er beskjeder hun ikke har oppfattet. Peder forteller at han heller i ettetid går bort til en han er fortrolig med og spør om han har oppfattet riktig. Både Peder og Eva foretrekker å gjøre det slik, fremfor å spørre i plenum. Det å spørre om andre kan gjenta er en strategi som samtlige informanter bruker for oppklaring av misforståelser. I følge Stephens, Jaworski, Lewis og Aslan (1999) er dette den mest brukte kommunikasjonsstrategien sammenlignet med unngåelse, avbrytelse for å gjenvinne kontroll over samtaleemnet, late som man hører, spørre om repetisjon og posisjonere seg slik at man lettere kan munnavlese.

Gjentakelse av ord eller deler av setningen

Tre av informantene trekker frem gjentakelse av ett ord som en måte å få andre til å gjenta slutten av setningen på. Anders og Eva forteller at de gangene de mister deler av setninger, gjentar de det siste forståelige ordet. Anders beskriver det slik: «(...) da hjelper jeg den som snakka, (...) på en måte løfter han. "Jeg fikk det nesten med meg", liksom. "Bare si det siste!" Da sitter'n som oftest». Eva forteller at gjentakelse av bare ett ord ikke alltid er en effektiv reparasjonsteknikk for henne: «Så med folk som ikke er vant til tunghørte må jeg ofte (...) gjenta det jeg hørte, hele setningen, og så kan de fortsette».

Informantene forteller her om en reparasjonsstrategi som i liten grad belyses i studier av kommunikasjonsstrategier. Eva ser ut til å ha erfaringer med at gjentakelse av ett ord ikke er like effektiv i samtale med hørende som med andre hørselshemmede. Anders gir uttrykk for at denne strategien fungerer godt for ham. Informantene ser dermed ut til å være fleksible i valg av strategi på bakgrunn av sine erfaringer. Gjennom refleksjon over sin atferd (Kuhn, 2000) har de funnet sin måte å reparere misforståelser på.

Metakommunikasjon

Metakommunikasjon ser ut til å være en vanlig reparasjonsstrategi for alle informantene. Informantenes erfaringer med nytteverdien av metakommunikasjon kommer frem i intervjuene på ulike måter. Gjennomgående er temaet åpenhet om hørselshemmingen. Mina opplyser av og til om at hun hører dårlig, enten verbalt eller med et infokort, og om at samtalepartneren må snakke litt høyere. Som nevnt i avsnitt 4.1.3 om forebygging, har Eva erfart at samtalepartneren bør vite at hun er hørselshemmet før et reparasjonsforsøk kan lykkes. Dette gjelder også for Peder. Han forteller at ved å «være helt åpen om at "Unnskyld, nå hører ikke jeg", (...) så blir det mye lettere for motparten å forstå hvordan de skal forholde seg til meg». Åpenhet ser ut til å være et godt utgangspunkt, og kanskje også en forutsetning for vellykket reparasjon. Grønlie (2005) understreker viktigheten av å være åpen om hørselshemmingen. Hun skriver: «Hørselshemmingen er pinlig når (og bare når) den hørselshemmete selv er brydd av den, benekter den eller ikke bekjentgjør den og lar den hørende streve og dumme seg ut uten hjelp og støtte» (Grønlie, 2005, s. 106). Hun trekker her fram den hørendes behov for støtte i kommunikasjonen i form av kjennskap til samtalepartnerens hørselshemming.

Nonverbal reparasjon

For Eva er bruk av ansiktsuttrykk en naturlig måte å reparere brudd på. Når hun signaliserer at hun ikke har hørt hva samtalepartneren sier ved å rynke brynene og skyve haken litt frem, opplever hun ofte at hørende ser forvirret ut: «Jeg må si "hva?", eller ha litt tydelig "Jeg forsto ikke"-ansiktsuttrykk». Eva forklarer om de små justeringene i ansiktsuttrykk som kan bety ulike ting: «Det er jo forskjell på "sint" (senker brynene litt) og "hm?" (hever brynene litt) og så er det (hever brynene mer) som betyr "jeg forstod ikke hva du mente", men (rynker brynene litt) - "hva sa du?"». Det er tydelig at Eva er bevisst på at ulike reparasjonsstrategier må tilpasses til lytteren, og at effektive reparasjoner i én sammenheng ikke er like effektive i andre sammenhenger. Hun ser ut til å reflektere over sin metastrategiske viten (Kuhn, 2000)

og på bakgrunn av erfaringer forstår hun at hun må tilpasse sine reparasjoner. Dessuten er hun bevisst det Grønlie (2005) beskriver som forskjeller mellom døve og hørende hva angår vektlegging og nyansering via ulike kanaler.

Snakke seg vekk/kamuflere

Anders forteller at når han er usikker på om han har forstått, er han god til å snakke seg ut av situasjonen: «(...) og så begynner jeg å prate om det jeg kanskje trodde det var, og så klarer jeg å vri det litt rundt». Videre sier han at han ikke reflekterer over denne måten å løse utfordringen på mens han er i den aktuelle situasjonen, men at han i ettertid synes det «(...) egentlig er ganske kjipt å ikke få med meg akkurat det han sier, men jeg orker bare ikke noen ganger. Det er slitsomt! Det er veldig slitsomt å hele tiden måtte oppklare misforståelser på den måten». Peder er også vant med å kamuflere misforståelser, spesielt da han var yngre: «Jeg måtte dra hvite løgner hver dag, måtte nikke og si "Ja, jeg forstår". Jeg ble veldig flink til å kamuflere misforståelser. Jeg lot ofte som om jeg forsto og var med (...)».

Grønlie (2005) beskriver en hørselshemmet persons sosiale utfordringer slik, og beskrivelsen favner godt innholdet i Anders' og Peders beretninger:

Du kan ikke bla tilbake hvis du ikke fikk med deg det du «leste». Du må alltid ta en stressende sjanse når du prater med andre. De andre ser på hverandre og fniser, og du skjønner at du sa noe som allerede var sagt, eller har misforstått temaet. (...) Du lærer deg at det er bedre å late som, å le når de ler (...) (Grønlie, 2005, s. 167).

Det å kamuflere misforståelser ser ut til å være en løsning for informantene i enkelte situasjoner. Den aktuelle situasjonen repareres på sett og vis ved at kommunikasjonen kan gå videre uten forstyrrelser. Jaworski og Stephens (1998) bekrefter at hørselshemmede bruker unngåelse eller avslutning av prat som en strategi for ikke å miste ansikt. Dette samsvarer med Coupland et al. (1991) nivå 2, hvor målet med kommunikasjonen er å unngå ubehageligheter eller konfrontasjon. Dessuten vil man ved analyse på nivå 4 (Coupland, et al., 1991) forstå denne kamufleringen som en identitets- eller relasjonsbevarende strategi – man unngår å bli den dumme eller nysgjerrige som spør om oppklaring og ødelegger flyten i samtalen. Også Grønlie (2005) skriver om hørselshemmedes strategier for ikke å bli avslørt at de: «...fungerer som avvæpning og gir mulighet for fysisk tilstedeværelse uten for mye fokus på egen person» (Grønlie, 2005, s. 104). Reparasjonsforsøkene, i denne sammenheng å

snakke videre om antatt tema eller late som man er med, kan likevel generere nye problemer. Det kan tenkes at trettheten og «det kjipe» Anders her beskriver, er av psykologisk art, og at det er noe han ikke trives med. Slike og lignende erfaringer i hverdagslig kommunikasjon med andre vil i følge Grønlie (2005) være stressfaktorer i utviklingen av et trygt selvbilde. Informantenes tanker om hvordan andre ser på dem, ser ut til å virke inn på hvordan de interagerer med andre. Speilselvet, tanker om hvordan andre ser på dem, kan videre tenkes å ha spilt en stor rolle i informantenes opplevelse av, og tanker om, seg selv (Sebastian, et al., 2008). Dette er temaer som belyses nærmere i avsnitt 4.3.2 og 4.3.3.

4.2.4 Ansvar

Som nevnt i avsnitt 4.2.1 om forebygging, ser det å være åpen om hørselshemmingen ut til å være nært knyttet sammen med ansvarstaking i kommunikasjon. Synet på hvem som har ansvaret for at kommunikasjonen skal flyte godt, ser ut til å variere mellom informantene, men også fra situasjon til situasjon for den enkelte. Ulike hendelser beskrevet av informantene tyder på at de veksler mellom å ha forventninger til samtalepartnere, og å ikke ville kreve noe av dem. Her presenteres informantenes tanker om bidrag til og ansvar for kommunikasjon, samt deres beretninger hvor tanker om eget og andres ansvar i kommunikasjon kommer til syne indirekte.

Hørselshemming og kompensering

To av informantene uttrykker at de mener man i samtale med andre har et felles ansvar for å tilrettelegge for god kommunikasjon. Mina svarer på spørsmål om hvem som har ansvaret i kommunikasjonen: «Begge to. Jeg føler det var mer på ungdomsskolen at alt var på meg. At jeg måtte si ifra. Men nå synes jeg det er greit at begge to har ansvar». Videre sier hun: «Men det er jo jeg som har ansvar for (...) å ha fått det med meg også». Anders sier at begge har ansvar, men nyanserer seg noe. Han begrunner det med at hørselshemmingen er et usynlig handicap, og at han derfor har forståelse for at andre glemmer å ta hensyn:

Selvfølgelig, de andre har litt ansvar de og. Men det å være hørselshemma det er ikke et handicap man ser, i forhold til å sitte i rullestol. Du tenker jo mye mer over "skal jeg åpne døra for deg" eller "skal jeg hente det som er høyt oppå den hylla der", for eksempel. Det ser du, mens det å høre dårlig, det er ikke noe synlig. Så da skjønner jeg også at andre ikke husker det. Så derfor føler at det hviler mest på meg.

Peder ser ut til å ta ansvar for forebygging av misforståelser i enda større grad enn Mina og Anders:

Jeg prøver å tenke sånn at jeg har de forutsetningene jeg har, men det er jeg som bestemmer hvordan jeg takler det. (...) Jeg føler at fordi jeg hører dårlig, så må jeg prestere bedre. Jeg må være i forkant. Jeg må veie opp (...) Jeg kan ikke kreve at folk som sitter i kantina skal snakke én og én sammen, det går ikke. Så det er jeg selv som må være med på å skape de rammene jeg ønsker å ha.

Grønlie (2005) understreker viktigheten av at hørselshemmede lærer å formidle sine ønsker og krav til andre, og på den måten kan lette situasjonen for de hørende hva angår kunnskap om den hørselshemmedes behov. Felles for Anders og Mina er at de på tross av oppfatningen av at man har et felles ansvar, likevel ikke alltid ser ut til å stille disse kravene eller formidle disse ønskene til sine kommunikasjonspartnere. Anders og Minas tanker om kommunikasjonsansvar ser ut til å preges av et høyt ønske om å bli møtt på sine premisser, men konvergens ser ut til å være realiteten i høyere grad enn divergens (Giles, et al., 1991). Det er tydelig at kommunikasjon er nært knyttet sammen med tanker om hvem man er, og at det å kompensere for sin hørselshemming ved å ta et større ansvar i kommunikasjon med andre, er en måte å beholde sitt selvverd på. Det å skape en trygg identitet som en person som mestrer og forstår, kan dermed tenkes å være utfordrende for mennesker med CI, når de i kommunikasjon med andre stadig utfordres på disse områdene. Det at unge hørselshemmede står overfor større utfordringer i utviklingen av en positiv selvoppfatning enn folk flest, bekreftes av Tronvoll (2000) og Grønlie (2005). Sistnevnte påpeker hvordan det psykologiske presset om å overkomme hørselstapet og ta ansvar for å være så hørende som mulig vil være truende for hørselshemmede barn og unges livskvalitet og personlighetsutvikling (Grønlie, 2005).

Forventninger til andre

Selv om informantene tar ansvar for å unngå misforståelser, ser de helst at andre også gjør sitt for å inkludere dem i samtaler og avgjørelser. Dette kommer til uttrykk på ulike måter, både eksplisitt og implisitt. Når andre ikke tar ansvaret informantene ønsker, kan det skape irritasjon, frustrasjon og følelsen av å bli glemt. Selv om informantene har forventninger til sine samtalepartnere, ser det ut til at de er innforstått med at deres behov ikke alltid

imøtekommes. Både Eva og Anders uttrykker en viss forståelse for at andre glemmer å ta hensyn. Da kompenserer de selv ved å ta mer ansvar.

Peder forteller i likhet med Anders om at han blir lei når andre ikke tar hensyn. Peder sier at han har blitt møtt med mange forskjellige holdninger og at folk ikke har tatt til seg at han hører dårlig: «De har ikke villet omstille seg eller prøvd å nå fram til meg på en bedre måte. De har snakka til meg, så har de snudd seg og prata mot veggen, og det funker ikke for meg». Også Anders forteller at det å måtte gjenta flere ganger at samtalepartneren må se på ham for at han skal oppfatte, er veldig slitsomt.

Det er tydelig at også Eva ønsker at andre tar delansvar for at hun skal være med i samtalen på lik linje med dem. Eva har klare tanker om hva andre kan bidra med for å inkludere henne i samtalen og sørge for at hun får med seg ting: «Ja, det er jo å spørre, rett og slett. "Ja, fikk du det med deg?" eller "Vet du hva vi skal nå?". Det er jo kjempeflott at de spør.». Videre forteller hun at mange virker usikre på om de skal spørre henne og om det virker frekt. Eva snakker også om viktigheten av å bli tatt med i prosessen før en avgjørelse: «Og i stedet for å si "Nå snakker vi om å gå på kino og alle har lyst. Har du lyst?"... Da må du jo si ja. Det er egentlig bedre at de spør før de kommer frem til noe.». Eva ytrer et sterkt ønske om å bli inkludert i samtalen. Hennes mål, jfr. miskommunikasjonsmodellens nivå 4 (Coupland, et al., 1991), kan tenkes å være å få med seg informasjon, og å være med i prosessen når denne informasjonen brukes for å ta felles avgjørelser. Ved at samtalepartnerne inkluderer henne, kan hun ta avgjørelser sammen med dem og nå sine mål. Men tilhørighet i språklig og kommunikativ samhandling har også en identitetsskapende dimensjon. Fordi språket er et viktig verktøy for gruppesamhold, og sosial identitet formes i fellesskap med andre, spiller språket en viktig rolle i identitetsskaping (Linell, 1982).

Samtlige informanter forteller om hendelser med lærere eller andre som ikke tar hensyn eller legger til rette for at de skal få med seg informasjon. Anders sier: «Han sto langt unna og ropte og ga oss beskjeder, og jeg fikk ikke med meg noe». Videre forteller han at han ofte spurte medelever og at de ble lei av at han spurte. Her ser man tydelig hvordan mangelfull forståelse for Anders' behov og manglende ansvarstaking fra lærernes side ikke bare fikk konsekvenser for Anders' oppfatning av enkeltbeskjeder, men også for situasjonen mellom ham og hans medelever. Irriterte medelever er en utfordring som mange hørselshemmede vil møte i oppveksten (Grønlie, 2005). Her er det tydelig at lærere med sin måte å kommunisere på, burde hatt større kunnskap om informantenes behov og dermed tatt et større ansvar for å

formidle beskjeder. Måten beskjeder formidles på er også et av momentene Grønlie (2005) trekker frem som avgjørende for elevers faglige og sosiale utbytte på skolen.

Mina trekker også frem temaet kunnskap og forståelse for hørselshemmedes behov. Hun påpeker viktigheten av at andre forstår henne for at de skal ta delansvar i kommunikasjonen. Hun forteller at vennene hennes er vant til hvordan de skal kommunisere for at hun skal oppfatte ting. I følge Eva er mange flinke til å huske på at hun hører dårlig, og spør med blikket etter å ha gitt en beskjed for å forsikre seg om at hun har forstått. Mye har forandret seg fra Eva var yngre. Hun forteller at voksne er mye flinkere enn barn til å huske på å spørre om hun henger med. Likevel skjer det stadig i samtaler at andre glemmer seg. Samtalepartnerens konvergens (Giles, et al., 1991), eller tilpasning til CI-brukerne, ser her ut til å avhenge av forståelse for deres situasjon og deres behov.

Også Peder forteller at personer han kjenner godt som vet om hans behov og som han har samarbeidet mye med, er flinkere til å ta hensyn. I situasjoner hvor samtalepartnerne kjenner til Peders hørselshemming, er det noen som er flinke til å spørre om han har oppfattet ting. Det forutsetter i følge Peder et visst tillitsnivå eller en bestemt relasjon. Han opplever at han som regel følger med og får med seg ting, og at folk til slutt stopper å spørre om han henger med. Da oppstår det av og til nye misforståelser. Peder sørger for at folk fortsetter å ta ansvar for at han henger med i samtalen på følgende måte: «Så innimellom så sier jeg "Ja, jeg har fått med meg det, men det er fint at du spør"».

Peder forteller at han ønsker at folk han snakker med snakker én om gangen, og at deres bidrag til samtalen skal være relevante. Det gjør det lettere for ham å henge med i samtalen. Det ser ut til at Peders forventninger til samtalepartnerens ansvarstaking i kommunikasjon med ham ikke bare dreier seg om evnen til å konvergere (Giles, et al., 1991). Ved at man sammen følger samarbeidsprinsippet (Grice, 1989), og samordner kommunikasjonsbidrag til en sammenhengende helhet (Lind, 2000), letter det kommunikasjonen. Peder kan da bli møtt på sine premisser.

Eget ansvar

Som drøftet tidligere i denne sekvensen om ansvarstaking, er flere av informantene aktive i kompensering for hørselshemmingen. De har alle tanker om hvordan de selv kan ta ansvar for å sørge for å henge med i samtalen. Eva opplevde tidligere å bli med på sosiale ting uten å vite hva hun gikk til: «Da jeg var yngre, så turte jeg ikke å spørre hva vi skulle (...), men det

skjer ikke nå lenger for nå er jeg mye flinkere til å spørre "jeg fikk ikke med meg hva vi skulle"». Også i studiesammenheng forteller hun at hun nå tar et stort kommunikasjonsansvar for å få med seg informasjon: «Ofte mister jeg informasjon som de andre har fått med seg, for eksempel når noen veiledere kommer inn og roper ut en beskjed og går. (...) Da må jeg spørre sidemannen». Hun reflekterer her over egne strategier, også kalt «metastrategic knowing» (Kuhn, 2000), og årsaken til at hun nå ikke opplever å bli med på ting uten å vite hva hun går til. På bakgrunn av erfaringer, og muligens også modning, ser Eva ut til å ha endret sine kommunikasjonsstrategier.

Anders sier at han kunne tatt mer ansvar for at andre skal kunne sette seg inn i hans situasjon:

Jeg føler kanskje ansvaret ligger mest på meg, fordi det er jeg som hører dårlig.

Kanskje jeg skulle informert enda mer om hvordan det er å være hørselshemma, kanskje jeg skulle latt dem få prøve, for det fins jo sånn utstyr som gjør at man kan oppleve hvordan det er å være hørselshemma. Det kunne jeg helt sikkert ha gjort. Men jeg føler at, jeg vil på en måte være så normal som mulig da, og på en måte være en del av...alle. Ikke være den spesielle, han med høreapparat.

Han beskriver her et dilemma hvor han har to valg. Han kan gi andre større forutsetninger for å forstå hans behov, noe som vil gå utover hans følelse av normalitet og innpass. På den annen side kan han la være å informere andre om hørselshemmingen, slik at han selv må ta mer ansvar for å få med seg ting i samtalen. Det er vanskelig å si hva som gir best mulig utfall for Anders. Uansett kan det tenkes at samtalepartnere vil merke at det er «noe» når de kommuniserer med ham. Hvis samtalepartneren ikke forstår bakgrunnen for at han «stirrer» eller initierer reparasjoner ofte, vil de kanskje sende annerledes signaler tilbake til ham enn om de vet at han er hørselshemmet. Det som blir tydelig her er at uansett hvordan man velger å forholde seg til samtalepartnere, vil språk og kommunikasjon være nært knyttet sammen med selvoppfatning og følelsen av å høre til.

Peder forteller om ansvaret han tar i kommunikasjon med andre: «(...) det er jeg selv som må (...) være med på å skape de rammene jeg ønsker å ha». Men for Peder avhenger ansvarstaking av hva hensikten med kommunikasjonen er. Han sier at hvis det er noe han ønsker å vite eller være med på, tar han selv et større ansvar for å henge med: «Hvis jeg snakker med en lærer i forhold til en oppgave, vil jeg (...) ha et klart bilde av hva læreren forventer, og så jobber jeg ut ifra det. Er det en medstudent, så blir det ikke på samme måten». Ved et annet tilfelle snakker han om viktigheten av å få med seg ting i gruppearbeid, og at

hvis en misforståelse bare påvirker ham er det ikke noe problem: «Men hvis det er en ting vi skal gjøre som gruppe så er jeg veldig obs på at nå må jeg følge med». Denne selvmotsigelsen betyr ikke nødvendigvis at Peder er usikker på hva han mener. Den sier heller noe om at misforståelser i kommunikasjon med andre er et fenomen med mange nyanser. Motsigelsene kan dermed tenkes å heller belyse fenomenets bredde. Det kan se ut til at Peder er veldig fleksibel og balanserer sin ansvarstaking på bakgrunn av ønskelige og ikke-ønskelige utfall av kommunikasjonen, jfr. nivå 4 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991). Han ser ut til å tilpasse sitt kommunikasjonsansvar ut fra hva som er det viktigste i den aktuelle situasjonen, enten det er å opprettholde en bestemt relasjon, å gjennomføre en oppgave på best mulig måte, eller å beskytte seg selv og sin identitet.

I forbindelse med ulike hendelser med misforståelser sier Mina: «Det ble en skikkelig misforståelse fordi jeg hørte feil» og «(...) jeg ble av og til sett på som dum hvis ikke jeg hørte etter». Mina reflekterer i disse sammenhengene over at andre kunne ha bidratt til å unngå misforståelsen. Hun forteller blant annet om lærere som ga muntlige beskjeder uten å skrive dem ned på tavla, slik hun var avhengig av. Likevel ser Mina ut til å ta ansvaret for å ha oppfattet feil – misforståelser skyldtes at hun ikke hørte etter. Også Peder tar på seg ansvaret for en misforståelse i en spesifikk situasjon:

Jeg sa til de andre i gruppa at skylden for det som skjedde lå på meg. (...) Selv om jeg kanskje hadde litt eller mye feil, så velger jeg å ta all skyld på meg i stedet for at mine feilhandlinger eller antagelser skal gå utover andre fordi at jeg hører dårlig. Jeg vil ikke være det svakeste leddet. Det er det verste jeg vet.

Ansvaret Mina og Peder her tar på seg ser ut til å være uberettiget. De ser ut til å tolke misforståelser som deres feil, eller i det minste som noe som de bør ta skylden for slik at unødige ubehageligheter unngås, jfr. nivå 2 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991). I sin beskrivelse av et hørselshemmet barns stressfaktorer i løpet av hverdagen, skriver Grønlie (2005):

Du ser på læreren at hun mener du hører det du *vil* høre. Du har misforstått ord eller beskjeder, for du hentet noe opp fra ranselen akkurat da beskjeden ble gitt. (...) De voksne reagerer med sinne, oppgitthet eller bekymring. Du er altså dum eller slem eller i hvert fall veldig irriterende (Grønlie, 2005, s. 168)

Grønlies beskrivelse er en fremstilling av en type opplevelse hørselshemmede kan ha. Den ser ut til å favne det som Peder og Mina bygger sine tanker på – de tar ansvaret for misforståelser fordi de har opplevd at det som regel er de som har skylden. Det kan tenkes at kommunikasjonspartnere får tanker om at den hørselshemmede har dårlige kommunikasjonsferdigheter eller viser uvilje til å kommunisere, jfr. nivå 3 i Coupland et al. (1991) modell. Dette kan føre til reaksjoner som oppgitthet, sinne eller bekymring. Hvis informantene har møtt slike holdninger, kan de gjennom gjentatte erfaringer tenkes å ha dannet et skjema, jfr. Piaget referert i Woolfolk (2007), hvor misforståelser skyldes deres hørselshemming eller deres manglende ferdigheter. Nye erfaringer tilpasses, eller assimileres, inn i dette skjemaet. Også de erfaringene som kanskje ikke passer inn i skjemaet ser her ut til å tilpasses den etablerte forståelsen av årsaken til misforståelser.

En strategi for å forebygge og reparere misforståelser er som nevnt i kapittel 4.2.3 å spørre opp igjen. Peder forteller at han bruker denne strategien, i tillegg til å bryte ned spørsmål til mindre enheter. Hans motivasjon er at han ønsker å få med seg alle aspekter i en samtale eller i en læringssituasjon, og det er tydelig at han tar et så stort ansvar som han anser som nødvendig for å dekke dette ønsket. Han forteller videre: «Det blir jo sagt at det er tungvint, at det tar tid og at det kan virke fordummende, og det er klart, men samtidig så er det en strategi som fungerer for meg». Instrumentelle mål ser i denne sammenhengen ut til å veie tyngre enn relasjonelle mål eller identitetsmål (Coupland, et al., 1991). Det er tydelig at Peders måte å forebygge misforståelser på får konsekvenser for andres oppfatning av ham. I likhet med Peder knytter også de andre informantene misforståelser i kommunikasjon opp mot utfordringer, men også gleder i hverdagen. Faktorer som er nært knyttet sammen med misforståelser belyses nærmere i det kommende kapitlet.

4.3 Konsekvenser av misforståelser

I teorikapitlet blir miskommunikasjon beskrevet som mulig kilde til forbigående irritasjon, svekket livskvalitet eller utvikling av pågående interaksjon og sosiale relasjoner (Banks, et al., 1991; Coupland, et al., 1991). Dessuten presenteres selvoppfatning og identitet som noe som oppstår i samspill med andre (Sebastian, et al., 2008; Woolfolk, 2007). Når samspill, kommunikasjon og interaksjon er av en spesiell art, slik tilfellet ser ut til å være for CI-brukerne i denne undersøkelsen, kan det tenkes å virke inn på informantenes selvoppfatning og identitet. Det er vanskelig å si om misforståelser har direkte konsekvenser for

informantene, men visse faktorer ser helt klart ut til å kunne settes i sammenheng med misforståelser i informantenes hverdag. Av praktiske årsaker omtales slike faktorer som *konsekvenser*, selv om det ikke er mulig å si noe om årsakssammenhenger i en kvalitativ studie som denne.

I dette delkapitlet presenteres og drøftes funn som besvarer det tredje forskningsspørsmålet: Hvilke konsekvenser har misforståelser for unge CI-brukere? Her belyses informantenes beretninger om deres opplevelser av hvordan kommunikasjons erfaringer preger dem og virker inn på dem i deres hverdag. Temaer som belyses er praktiske og fysiske følger, emosjonelle følger og følger knyttet til selvoppfatning og identitet.

4.3.1 Fysiske og praktiske følger

Tretthet

Samtlige informanter snakker om munnavlesing, forebygging og oppklaring av misforståelser som slitsomt. Mina forteller om sine forventninger til samtalepartnere: «Det må ikke være noe inni munnen, for jeg skal jo få med meg det de sier. De må være veldig tydelige så jeg klarer å munnavlese. Ikke snakke for fort, da blir det jeg veldig, veldig sliten». Eva forteller at etter hvert som det stilles større krav til henne i studiesammenheng, er hun avhengig av å høre godt. Derfor er det mer slitsomt på skolen nå enn tidligere. Både Anders og Peder gir uttrykk for at de som hørselshemmede har flere utfordringer i løpet av hverdagen sammenlignet med andre. Anders sier at han bruker mye energi på munnavlesing, slik at han blir sliten og trenger mer søvn. Dette stadige strevet for å munnavlese bekreftes i flere studier med hørselshemmede som informanter (se blant andre Jæger, 2001; Kvam & Tingvold, 2004). Grønlie (2005) beskriver hva hørselshemming kan medføre i skolesammenheng, noe som oppsummerer informantenes beskrivelser:

Du får hodepine og blir forferdelig søvnig. Du kan ikke hvile øynene. Du bruker masse energi på avlesing (...). Du har gode dager og tunge dager, du kan høre mye de første timene og bare surr på slutten av dagen. Du mister informasjon, du får faglige hull. (...). Du trenger å sove eller gråte når du kommer hjem, men du har lekser.» (Grønlie, 2005, s. 167).

Peder forteller om kommunikasjon generelt som slitsomt, men også om alt han har gjort i løpet av livet, og gir uttrykk for at han har jobbet hardt. Han sier: «Men så slår det meg ofte at, når er det jeg får slappe av?». Videre forteller han:

Den grensen mellom å ha gode og dårlige dager, den føler jeg er veldig hårfin. (...)

Det å høre dårlig, det påvirker meg ganske mye. I alt, nesten alt jeg gjør, så prøver jeg å ikke tenke på det, prøver å ikke tenke på strategiene, prøver å tenke at jeg skal være så klar som mulig i det jeg sier. Jeg tror ikke at folk her på skolen vet hvor hardt jeg har måttet jobbe for å komme hit i dag. Jeg tror ikke at selv mine foreldre er klar over hvor mye jobbing det har vært. Det er bare jeg selv som vet hvor jævlig det har vært. Det blir en slags jakt, føler jeg. (...) Jeg søker etter den anerkjennelsen som jeg aldri fikk i løpet av oppveksten, i løpet av den tiden hvor jeg trente så mye på å høre, på det å forstå, hvor jeg jobba med det kommunikative.

Peders erfaringer med trening og fokus på tale og kommunikasjon ser ut til å prege ham som person. Selv om han med sin innsats i hverdagen og oppigjennom livet gir uttrykk for å ha nådd langt, har det kostet ham mye. Han beskriver her hvordan han som hørselshemmet opplever et kontinuerlig strev for å mestre og være god nok. Språket ser ut til å spille en stor rolle i utviklingen av et godt selv bilde og en trygg identitet, hvilket også drøftes i avsnitt 4.3.2 og 4.3.3.

Tidsaspektet: Prosessering og tankevirksomhet

Peder forteller at han i forkant av hendelser som betyr mye for ham bruker mye energi og tid på planlegging. Dette kan tenkes å være en konsekvens av å ha mislyktes i lignende situasjoner og at han ønsker å unngå at det gjentar seg. Slik vil hans erfaringer ha hatt innvirkning på hans refleksjon over kommende situasjoner.

To av informantene forteller at de underveis i samtaler med andre ofte bruker tid på å oppfatte hva som blir sagt. Anders beskriver det slik:

Det tar mye lengre tid for hjernen å oppfatte hva som blir sagt. Du må på en måte tenke deg litt om og tenke over hva som ble sagt, og så plutselig skjønner du det, for signalene går så treigt...

Og videre: «(...) jeg har ikke fått det med meg med en gang, men så er det akkurat som at det bare dukker opp. Plutselig hører jeg det, selv om det kanskje er en liten stund siden han sa det». Anders beskriver her en opplevelse av forsinket taleoppfatning, noe som belyses i flere studier. Larsby, Hällgren, Lyxell og Arlinger (2005) studerte kognitive prestasjoner og opplevd innsats i taleprosessering hos hørselshemmede og hørende. Utvalget ble presentert for oppgaver som stilte krav til verbal informasjonsprosessering, og resultatene viste blant annet at hørselshemmedes reaksjonstid er lengre enn for hørende. Hørselshemmede skåret også høyere på opplevd innsats i disse oppgavene. I en studie som oppsummerer forskning på talegjenkjenning, støy og kognisjon, blir hørsel trukket fram som den faktoren som predikerer grad av taleoppfatning best, mens arbeidsminne også kan predikere utfallet (Akeroyd, 2008). Også Hallgren (2001) underbygger informantenes uttalelser. Han fant at hørselshemmede har vansker med å oppfatte tale uten visuell støtte, og at støyende omgivelser gjør taleoppfatning vanskeligere både hva angår hastighet og nøyaktighet (2001).

Informantene forteller at de ofte også tenker gjennom ting underveis i samtalen. Eva forteller at hun etter et mislykket reparasjonsforsøk i en gruppesamtale, kan bli sittende igjen og tenke:

Man lurer litt på, skal jeg liksom svare at "nei, det var ikke det jeg lurte på". Men da virker det veldig som du avbryter mye mer enn nødvendig. Det er mye lettere å bare spørre om "Å, hva sa du?" og så får du svar og så henger begge med videre. Men når du avbryter og sier "Neinei, det var ikke det jeg ville vite", så oppholder du personen. (...) Da prøver jeg heller å henge med i stedet for å være vanskelig (...), så da blir det til at jeg sitter der.

Det er mye interessant å trekke frem fra denne sekvensen. Det ser ut til at misforståtte oppklaringsforsøk kan skape mye tankevirksomhet knyttet til fortsettelsen av samtalen, ønsket om ikke å være til bry og ønsket om at reparasjonen skulle gått lettere. Det kan tenkes at Evas ønske om ikke å være «vanskelig» er knyttet til reparasjonssekvensen, og at denne sidesekvensen til selve samtalen (Lind, 2005) ikke skal bli for lang. I lys av Coupland et al. (1991) modell, ser Eva i dette tilfellet ut til å vurdere hvilket mål hun skal sette høyest; hensynet til grupperelasjonen og fortsettelse av samtalen eller hensynet til seg selv som en likeverdig deltager. Hun gir uttrykk for at slik tankevirksomhet og kontinuerlig vurdering av situasjonen er fysisk, men også psykisk belastende.

Det å høre dårlig og å ville forebygge misforståelser påvirker også Peder underveis i samtaler med andre: «(...) I nesten alt jeg gjør, så prøver jeg (...) å ikke tenke på strategiene, prøver å tenke at jeg skal være så klar som mulig i det jeg sier». Han ser her ut til å uttrykke et ønske om ikke å være avhengig av kommunikasjonsstrategier, men å være fleksibel og bidra i kommunikasjon på en spontan, men tydelig måte. Han ser ut til å konvergere og ville være så lik sine samtalepartnere som mulig (Giles, et al., 1991).

Eva forteller at hun som følge av å gå glipp av informasjon ofte bruker lengre tid på å sette seg inn i ting, for eksempel å bli kjent på nye arbeidsssteder. Hun forteller: «(...) ofte mister jeg informasjon som de andre har fått med seg, så jeg må kanskje løpe litt mer rundt og "Hvor var det jeg skulle gjøre av denne?", for det har ikke jeg fått med meg». Det å kompensere for mistet informasjon ser ut til å være tidkrevende. Det kan tenkes at hennes tidsbruk på å sette seg inn i nye ting også går utover hennes faglige eller sosiale utbytte, da et ønske om og bruk av tid på å mestre jobben naturligvis vil frigjøre mindre tid til andre ting. Hvorvidt dette er et problem for Eva er vanskelig å si.

Når det har oppstått misforståelser, forteller Peder at han kan bli oppgitt over seg selv og ofte bruker tid på å evaluere situasjonen i ettertid:

Jeg begynner å tenke på årsakene til at det skjedde, jeg tenker på hva jeg kunne ha gjort, hva jeg burde ha gjort, og hva jeg skulle ha gjort. Det er (...) viktig for meg å kunne diskutere hendelser og å få klargjort hva som skulle ha vært gjort.

Da Peder ved en senere anledning fikk spørsmål om å fortelle om en positiv konsekvens av en misforståelse, trekker han frem at han og andre ofte kan ha utbytte av å evaluere misforståelser:

Da kvelden var over, så snakka vi om det, og jeg føler at den (...) evalueringen vi hadde om det, den var til god hjelp fordi etter den hendelsen så har det vært mye lettere for folk å gi klare tilbakemeldinger. (...) Og på det evalueringsmøtet (...) ble det sagt ifra min side at jeg gjerne ville at når de først skulle si noe så ville jeg at det skulle være konstruktivt. Og etter det møtet så følte jeg at folk begynte å bli litt mer konstruktive i det de sa.

Med Peders beretning om evaluering av misforståelser i ettertid, ser man at han tar et metaperspektiv på sine og andres handlinger (Kuhn, 2000). Det er vanskelig å si noe om Peders metakognisjon i samtalesituasjoner ut fra dette, men at han har et ønske om å

reflektere over dem i ettertid er tydelig. Han ser ut til å bruke logisk resonnering og evaluering av en problematisk dagligdags situasjon for å forstå hvordan han kunne handlet, jfr. Al-Hilawanis (2001) funn. Det er tydelig at Peder reflekterer over hvordan hans atferd påvirker andre, og at både han og andre etter en slik evaluering kan tenkes å konvergere i større grad ved neste anledning (Giles, et al., 1991). Dette står i kontrast til forskning som tilsier at hørselshemmede ikke evner å se hvordan deres atferd påvirker andre (Howarth & Wood, 1977, ref. i Bench, 1992).

Det er tydelig at det fysiske og praktiske aspektet knyttet til kommunikasjon og misforståelser preger informantene i ulik grad, men at alle faser av kommunikasjon med andre kan være en kilde til fysisk og kognitiv belastning i form av tids- og energibruk.

4.3.2 Emosjonelle følger

Å være til bry

Forebygging og reparasjon av misforståelser medfører at flere av informantene føler at de av og til kan være til bry. Ord som «oppholde», «avbryte» og «ødelegge» blir brukt av flere av dem, og de mener at deres samtalepartnere kan bli «lei», «småsure» og «irriterte» når de må repetere ting. På den ene siden ser informantene ut til ikke å ville være til bry, men samtidig har de et naturlig ønske om å bli møtt på sine premisser. Andres reaksjoner på at de «maser» ser ut til å kunne være sårende.

Mina forteller: «Det var ikke alltid like gøy å si at de skulle se mot meg så jeg kunne lese på munnen. Det var ikke særlig populært. De ble så irriterte, vet du». Også Anders forteller at han merker at andre kan bli utålmodige når han ikke får med seg ting, men at han har forståelse for det. Han kan selv reagere når samtalepartneren ikke har fått med seg budskapet etter flere forsøk: «Da er det litt sånn "Ah, bare glem det", liksom. "Det var ikke så viktig".» Eva kan i likhet med Anders bli oppgitt hvis andre ikke forstår, men da helst hvis de ikke forstår et reparasjonsforsøk. Likevel forsøker hun å unngå å være til bry: «Men da er det bare "Okei, hun skjønnte det ikke". Da prøver jeg heller å henge med i stedet for å være vanskelig og hoppe inn igjen i samtalen». Peder ser også ut til å kjenne på følelsen av å være til bry, og forteller om opplevelser med ikke å bli inkludert. Han setter denne følelsen i sammenheng med gjentatte reparasjonsforsøk:

Det var veldig mange ganger i oppveksten at jeg ikke ble spurt om å være med på ting, og det tror jeg hang sammen med at for dem så var jeg en byrde. Det var slitsomt å ha meg med fordi at jeg alltid spurte "Hva sa du?", "Hva mener du?".

Ønsket om ikke å skille seg ut ser ikke ut til å dreie seg om det synlige aspektet ved CI, men mer om å være en belastning på grunn av hørselshemmingen. Anders sier det slik:

Jeg vil på en måte være så normal som mulig da, og på en måte være en del av... alle. Ikke være den spesielle med høreapparat. Jeg har aldri vært flau for å bruke høreapparat eller CI, (...) men jeg vil kanskje ikke være alt for mye til bry for alle andre. Det handler ikke kun om meg.

Deres beretninger viser at de i stor grad reflekterer over hvordan de med sin atferd for å veie opp for hørselshemmingen påvirker andre. Informantene virker reflekterte og ikke-egosentriske, i motsetning til funnene i en eldre studie av Howarth og Wood (1977) referert i Bench (1992) som tilsier at hørselshemmede er ikke-reflektive og egosentriske.

Samtidig som at informantene forteller at de vil unngå å være til bry, gjenspeiler deres fortellinger et ønske om å bli møtt på deres premisser. De vil være likeverdige kommunikasjonspartnere som blir tatt hensyn til. Informantene gir uttrykk for at de fra tid til annen unnlater å divergere (Giles, et al., 1991), fordi det å metakommunisere og trekke fram sine behov og ønsker gjør dem til en belastning for andre. For alle informantene ser det ut til at følelsen av å være til bry er nært knyttet sammen med andres reaksjoner. Gjennom gjentatte erfaringer med å være til bry, ser flere av informantene ut til å ha etablert et atferdsmønster hvor de forsøker å unngå å skape irritasjon eller reaksjoner hos andre.

Tilhørighet og innpass

Informantenes forteller i intervjuene om sine tanker omkring det å passe inn, om å være en del av et fellesskap, og da spesielt et samtalefellesskap, samt om følelsen av umyndiggjøring.

Peder forteller om hørselshemmingen og det å passe inn: «(...) som hørselshemma på en hørende skole blir du aldri en av gjengen. Du får ikke innpass i vennegjengen på samme måte som alle andre». Videre forteller han: «(...) fordi jeg hører dårlig så blir jeg litt mer obs på omgivelsene i forhold til hva folk tenker, og hva folk forventer. Jeg vil jo ikke skille meg ut, ikke sant». Det å være utenfor et fellesskap ser ut til å være emosjonelt vanskelig for Peder, og

det å være utenfor «gjengen» får konsekvenser for hvordan han ser på seg selv. Dette samsvarer med Linells (1982) understreking av medlemskap i sosiale fellesskap som medvirkende til individets identitet. Beskrivelsen av «en selv» og «de andre» gir et tydelig inntrykk av at informanten opplever å skille seg ut. Som nevnt i teoridelen vil speilselvet spille en stadig større rolle for vår selvoppfatning etter hvert som vi blir ungdommer og voksne (Sebastian, et al., 2008). For disse informantene er kommunikasjon med andre av en spesiell karakter – de strever for å mestre kommunikasjonssituasjoner og opplever at de skiller seg ut. Når det er tilfellet, vil signalene Peder og de andre informantene får fra sine kommunikasjonspartnere også være noe annerledes. Det er dermed grunn til å tro at verbale og non-verbale tilbakemeldinger som i større grad enn for normalthørende vitner om at man er til bry, påvirker deres syn på seg selv. Slik Linell (1982) påpeker, er språk, emosjoner og selvoppfatning med andre ord nært knyttet sammen.

Eva beskriver hvordan det er å falle ut av samtalen og få gjenfortalt en kortversjon når hun forsøker å reparere. I slike situasjoner er det tydelig at hun har jobbet mye med å overbevise seg selv om det ikke skyldes at hun er uønsket:

Og så kan det nesten føles personlig, som om de prøver å holde meg utenfor. (...) Det er viktig å passe inn. Du blir litt opptatt av at "hvorfor skyver de meg unna?", "Vil de ikke ha meg med i gjengen?", "Er ikke jeg viktig?". Det blir jo sånne følelser. (...) Det er lett å føle at det blir personlig, (...) men så er det bare at de ikke vil gjenfortelle alt. De har egentlig ikke noe imot deg.

Eva forteller at selv folk som egentlig er forståelsesfulle og flinke til å sørge for at hun er med i samtalen, av og til glemmer seg når man er flere som sitter og snakker. Igjen blir det tydelig hvordan verbale og non-verbale tilbakemeldinger i samtale med andre kan true selvverdet. Eva forteller at det er slitsomt og vanskelig å undertrykke følelsen av ikke å være ønsket med fornuften og vissheten om at hun egentlig er det. Også for Anders har miskommunikasjon konsekvenser for følelsen av å passe inn og være med i et samtalefellesskap. Han forteller at han prøver å tenke «det var ikke så viktig» når han går glipp av ting, «...men på en måte så vil jeg jo få det med meg også, ikke sant, for alle de andre har fått det med seg, bare ikke jeg». Mina vil også gjerne være som «de andre» og få med seg det skjer. Mina forteller: «Det er spesielt i selskaper. Da blir jeg veldig, veldig frustrert for at ikke jeg får høre hva folk sier».

Samtalepartneres responser og vilje til å tilpasse seg informantene og deres behov (Giles, et al., 1991) kan se ut til å påvirke informantenes følelse av å være med i samtalen eller ikke. I lys av miskommunikasjonsmodellens nivå 3 (Coupland, et al., 1991), kan det se ut til at uvilje til å inkludere informantene eller manglende tilpasningsferdigheter hos samtalepartneren er avgjørende. Når det er sagt, opplever informantene også å være utenfor i samtale med mennesker som egentlig kjenner til deres behov. Da kan ikke følelsen av å bli holdt utenfor kun skyldes uvilje eller manglende ferdigheter, men kanskje at kommunikasjonspartnerens mål med kommunikasjonen veier tyngre enn hensynet til den hørselshemmede, jfr. Coupland et al. (1991) nivå 4. Det å skape en god relasjon eller stemning ved å fortelle en historie til en gruppe mennesker, kan tenkes å være et viktigere mål enn å bevare relasjonen til hver og én av menneskene i gruppen.

I intervjuene blir følelsen av å ha blitt umyndiggjort i samtaler eller å melde seg ut fra samtaler belyst. I samtaler med autoritære personer hvor Mina er fysisk til stede, men ikke tør å spørre opp igjen, kan hun føle seg utenfor: «Jeg er med, men så er jeg ikke med likevel». Mina gir uttrykk for å vegre seg for å reparere samtalen hvis hun har mistet informasjon eller misforstått. En studie gjennomført av Caissie, Dawe, Donovan, Brooks og MacDonald (1998) viser at hørselshemmede i kommunikasjon med ukjente mennesker tenderer til å stille færre oppklaringsspørsmål enn hørende, hvilket kan settes i sammenheng med Minas erfaring. Også Peder forteller at han med autoritetspersoner melder seg ut og gjør det han får beskjed om. Han forteller at han i forbindelse med trafikkkontroll foretrekker enveiskommunikasjon fra den andres side: «Jeg velger å ikke si så mye til politiet for det kan slå feil ut. Det er bare en sånn tanke jeg har. Og jeg gjør det jeg får beskjed om. Det er greit». Det kan tenkes at forskjeller i sosial gruppetilhørighet preger Eva og Peder i møtet med autoriteter, hvilket kan føre til frykt eller et ønske å la kommunikasjonen forbli problemfri, jfr. nivå 5 i miskommunikasjonsmodellen (Coupland, et al., 1991).

Eva forteller om opplevelsen av ikke å bli tatt med på avgjørelser. Spesielt da hun var yngre opplevde hun mange ganger å bli med på ting uten å vite hva hun gikk til:

Veldig mange ganger da jeg var yngre så turte jeg ikke å spørre hva vi skulle, så jeg ble jo alltid med, og plutselig satt vi der på restaurant og spiste. Jeg ante jo ikke hva vi skulle. Det har skjedd mange ganger. (...) Man ler jo av det nå, (...) men man blir jo veldig utenfor når du bare blir med og håper at det er noe gøy.

Hun ønsker at vennene hennes spør før de tar en avgjørelse, slik at hun kan være med fra begynnelsen og si hva hun har lyst til. Et større problem er imidlertid å ikke få velge selv om hun vil bidra i samtalen. Eva forteller om situasjoner med mange mennesker hvor hun vanligvis ikke greier å følge med:

Men av og til hvis jeg hører litt av hva de sier og så sier jeg "hva?" fordi jeg ikke hørte akkurat hva den ene sa, da kan en forklare at "nei, vi bare snakker om vesker". Og det er jo litt sårende for da har hun misforstått hva jeg ville. Jeg ville bare vite hva hun sa om veskene. (...) De kan jo ikke bestemme hva som er interessant for meg. For meg betyr det jo masse å kunne henge med, så når jeg klarer det så er det viktig å vite nøyaktig hva som ble sagt. Og det forstår ikke alle, fordi det er jo kanskje ikke så viktig. (...) Ja, det er litt vondt og ekkelt.

Denne formen for umyndiggjøring i samtale med andre belyses også av Lunde (2010) i hennes sluttrapport om hørselshemmede elever på videregående skole. Eva gir her uttrykk for samtalepartneres manglende vilje til å besvare hennes reparasjonsforespørsel. Denne formen for miskommunikasjon kan med utgangspunkt i nivå 3 i Coupland et als (1991) modell forklares på flere måter. Først og fremst kan det tenkes at Eva oppfattes som en samtalepartner som på grunn av sin hørselshemming ikke har forutsetningene for å henge med i samtalen. Dermed avvises reparasjonsforsøket hennes ut fra manglende forståelse for Evas behov og ønske i den aktuelle situasjonen. Eva ser også ut til å forklare samtalepartnerens avvisning på bakgrunn av uvilje eller manglende forståelse for hennes ønsker. Dessuten ser Evas mål om å være delaktig og inkludert i samtalen ut til å være uforenlig med de andres mål. Miskommunikasjonsmodellens nivå 4 kan dermed også hjelpe oss å forstå utfallet av denne hendelsen – aktørers uforenlige mål fører til at én av dem står igjen som «taper». Følelsen av ikke å kunne bestemme selv hvilke aktiviteter og samtaler hun ønsker å være en del av, er vanskelig for Eva. Hun fratas muligheten til å komme med sine tanker, argumentere og stille oppfølgingsspørsmål. Linell (1982) skriver at mennesker som opplever utilstrekkelighet i forbindelse med kommunikasjon, kan bli hemmet i sin sosiale kontakt med andre. Færre muligheter til å argumentere og analysere problemer kan føre til færre muligheter til å skape en posisjon i gruppen, og til tvil på seg selv og sine muligheter i samspill med andre (Linell, 1982). Det såre og ekle som Eva beskriver, kan tenkes å dreie seg om nettopp det å ha en posisjon i den aktuelle gruppen, om å ivareta sin selvrespekt og om følelsen av å mestre og å velge selv.

Maktesløshet

«Jeg tror alltid det kommer til å bli misforståelser uansett». Dette er Minas spontane reaksjon når hun får spørsmål om mulige strategier for å unngå misforståelser. Det er tydelig at hun har følelsen av at hun ikke kan påvirke situasjonen i særlig stor grad. Hun har naturligvis strategier hun bruker, men misforståelsene vil aldri forsvinne helt. Anders sier at han ikke alltid spør opp igjen selv om han vet at han har misforstått: «Jeg orker bare ikke noen ganger. Det er slitsomt!». Han sier at det å hele tiden miste informasjon gjør noe med deg. Han blir mindre sosial, og velger å trekke seg ut av samtalen: «Jeg bare velger det fordi jeg ikke gidder å spørre igjen. Det blir egentlig bare håpløst». Han forteller at misforståelser er slitsomt for alle parter, og legger til: «Men du får jo ikke gjort noe med det». Informantene uttrykker på denne måten følelsen av å være i en situasjon som de ikke kan påvirke eller endre. I følge Linell (1982) er resignasjon og oppgitthet et naturlig og typisk følgeproblem for mennesker som har følelsen av å være utilstrekkelige i kommunikasjon med andre. Han skriver også at den språkfattige kan hemmes i sin sosiale kontakt med andre (Linell, 1982), hvilket bekreftes av Anders.

Humor og optimisme

Flere av informantene forteller at når man ser tilbake, har misforståelser ført med seg mye moro. Latter og humor ser ut til å være forbundet med misforståelser, men også et verktøy som bevisst tas i bruk for å bagatellisere eller gjøre hendelser mindre belastende. Mina forteller for eksempel at det er leit å gå glipp av hva som blir sagt, men videre: «Det er ikke noe gøy egentlig, men jeg ler likevel». Peder forteller også om at han velger å være så positiv som mulig: «Sånn rent personlig så føler jeg at det er et problem at jeg hører dårlig. Det er en utfordring. Jeg skulle ønske jeg hørte akkurat som alle andre. Men jeg prøver å jobbe med å være så positiv som mulig». Det ser ut til at Mina og Peder forsøker å være optimistiske og bruke humor for å takle stadige misforståelser. Fordi informasjonsglipp og misforståelser vil skje igjen, kan det tenkes at de har et behov for å holde motet oppe, slik at ubehagelige opplevelser med å miste informasjon ikke blir noe håpløst og negativt som preger hverdagen.

Evas første reaksjon på ordet *misforståelse* er: «Ja, det er mye morsomt egentlig. Det er jo sårt for noen, da (...)». Man ser en viss ambivalens i hennes forhold til misforståelser. Videre forteller hun: «(...) men det er morsomt for de som er trygge på det. Det er jo mange misforståelser man kan snakke om i ettertid som var litt komisk». En gang spredte hun en god

nyhet fra en venninne til andre felles bekjente. Da det viste seg at hun hadde misforstått, ble det mye moro. «Og jeg hadde jo sagt det rundt i nabolaget og alle hadde jo skjønt hvor feilen lå». Da Eva en gang ble tatt for å være interessert i en annen, ble det mye latter da hun forklarte årsaken til at hun så så nøye på ham – hun munnnavleste. Slike hendelser ser ut til å være noe Eva ser tilbake på med glede og humor.

Også Anders' forhold til misforståelser ser ut til å være ambivalent. Han sier at misforståelser kan være både positivt og negativt. Nære venner som vet at de kan tulle med ham, kan han ha mye moro med. Ellers ser misforståelser i samtale med andre stort sett ut til å være utfordrende. Det Anders derimot ofte opplever er at han og andre hørselshemmede venner ofte prater forbi hverandre:

Vi tuller ganske mye med det. (...) Ser du to hørselshemma som prater med hverandre så kan det være noen ganger at den ene prater om én ting og den andre prater om en annen ting, så vet de egentlig ikke hva de prater om.

Slike situasjoner kan det bli mye morsomt ut av: «Jeg så at ingen av dem skjønte hva den andre sa, så jeg sto jo bare og lo, og da jeg forklarte dem det holdt de på å dø av latter».

Misforståelser har en sjelden gang hatt ekstra positive følger for Eva. Hun forteller:

Det var en jente som bare kom til meg på byen (...) og jeg forsto ikke hva hun sa. Jeg sa "hva?" og så forklarte hun en gang til (...). Jeg husker ikke hva jeg trodde hun sa, men jeg trodde at det passet å si "ja", og da sa hun "Å, supert altså! Kjempesnilt!". Da ble jeg redd. "Hva har jeg sagt ja til nå?". Og da sa jeg "Hør, vent, hva sa jeg ja til?". Og da forklarte jeg at jeg hører dårlig og da begynte hun å le og sa "Åja, åja, men jeg håper fortsatt at du sier ja", og så viste det seg at hun hadde spurt om hun kunne klippe håret mitt fordi hun skulle ha eksamen, hun var frisørlærling. Så tenkte jeg "ja, når jeg først har sagt ja, hvorfor ikke?". Og så møtte jeg opp (...) og det ble kjempefint, og jeg var kjempefornøyd med gratis klipp. Nei, det var ganske kult, så det hadde kanskje ikke skjedd hvis jeg først hadde hørt hva hun sa.

Slike morsomme hendelser ser ut til å være en sjeldenhet for informantene. Like fullt velger de å trekke dem fram. Det kan bety at selv om de representerer en liten del av deres erfaringer, er de viktige erfaringer. Misforståelser og tapt informasjon er dermed ikke bare upraktisk og ubehagelig, men også noe informantene kan fortelle om med et smil om munnen.

Uansett ser informantenes erfaringer fra språklig samhandling med andre ut til å være nært knyttet sammen med deres selvoppfatning og identitet.

4.3.3 Språk, selvoppfatning og identitet

Noen av informantene opplever at deres måte å kommunisere på påvirker andres syn på dem. Mina knytter andres oppfatninger av hennes kommunikative forutsetninger til evner: «Jeg ble av og til sett på som dum hvis jeg ikke hørte etter». Peder ble i følge ham selv også oppfattet som dum. Noen av kommunikasjonsstrategiene hans kan i følge ham selv oppfattes som tungvinne, tidkrevende og fordummende. Han forteller hvordan han først etter å ha forklart hvordan kommunikasjonsstrategiene hans fungerer for ham, får forståelse for bruken av dem. Selv om Peder opplever å bli «(...)møtt med mye merkelige holdninger» velger han å bruke strategiene for å nå sine mål, jfr. nivå 4 i Coupland et als (1991) modell. Med CI har informantene fått mulighet til å høre bedre. De er ikke døve, men de er heller ikke hørende. Både Peder og Mina ser ut til å bli vurdert, eller vurdere andres tanker om dem, på bakgrunn av kommunikasjonsferdigheter som er forventet i et hørende samfunn. Når de opplever at de blir ansett som dumme, hva vil disse opplevelsene fortelle dem om dem selv? Grønlie (2005) skriver at for mange er «hørende» noe man tilstreber, mens «døv» er en lavstatusgruppe, noe som setter hørselshemmede barn i en håpløs situasjon – «tunghørt» finnes ikke som identifikasjonsmulighet. Igjen blir det tydelig hvordan informantenes egen innsats og andres tanker om at CI-brukeren skal leve som om han hører, kan være veldig uheldig for utviklingen av CI-brukeres og andre hørselshemmedes selvoppfatning.

Peder viser videre at hans prestasjon og mestring i kommunikasjon er nært knyttet sammen med hans syn på seg selv:

Jeg føler at fordi at jeg hører dårlig så må jeg prestere bedre. Jeg må være i forkant. Jeg må veie opp. Jeg vil så gjerne vise folk at selv om du hører dårlig så trenger du ikke være en idiot. Du kan gjøre det bedre enn andre. Det er en følelse som trigger meg veldig. At folk skal se på meg som en likeverdig, minst. Og det tror jeg henger sammen med hørselen. (...) Jeg er veldig redd for å mislykkes. Jeg er veldig redd for å ikke bli noe her i livet.

Mina og Eva forteller hvordan kommunikasjon og samspill med andre preger dem. Mina forteller hvordan det føltes når hun til stadighet misforsto og andre himlet med øynene eller

reagerte på andre måter: «Jeg ble ganske lei meg. Skjønte det jo selv at jeg hadde misforstått... Jeg mista mer og mer selvtilliten». Også i følge Eva kan misforståelser og kommunikasjon med hørende være utfordrende følelsesmessig:

Det er slitsomt, og man må jobbe mye med å tenke at "neinei, det var ikke personlig, jeg er egentlig helt OK". (...) Og på en dårlig dag så kan det være vanskelig å tenke sånn. (...) Det er derfor jeg tenker at det er viktig at hvis man ikke klarer å henge helt med, må man ha tegnspråk og døve venner så man kan kjenne en i samme situasjon. Det blir en trygghet da. Det er veldig viktig, tenker jeg.

Det ser ut til at Peder ønsker å imøtekomme andres krav, eller i det minste de kravene han tror de har. Peder forteller hvordan erfaringer fra et liv med dårlig hørsel kan prege ham: «Fordi at jeg hører dårlig så blir jeg litt mer sånn obs på omgivelsene i forhold til hva folk tenker og hva folk forventer. Jeg vil jo ikke skille meg ut, ikke sant».

Gjennomgående i informantenes beretninger er beskrivelsen av utfordrende kommunikasjonserfaringer. Når kommunikasjon byr på utfordringer, lærer man at nye, lignende situasjoner kan bli likedan (Woolfolk, 2007). Det ser ut til at informantene på bakgrunn av tidligere dårlige erfaringer, har lært at de må være på vakt for å tåle eller mestre nye situasjoner. Dessuten ser dårlige kommunikasjonserfaringer ut til å ha lært dem ting om seg selv. I følge Lapsley (1993) kan ungdomstidens forsøk på å passe inn, slik Peder og Eva uttrykker et ønske om å gjøre, føre til økt selvbevissthet og dermed også et innbilt publikum (Lapsley, 1993). Med økt forståelse for andres perspektiv blir man dessuten oppmerksom på at andre også kan evaluere oss. Det innbilte publikummet når en topp i løpet av ungdomstiden og vedvarer inn i ung voksenalder (Frankenberger, 2000). For informantene i denne studien kan perspektivtaking og vektleggingen av andres tanker om dem, enten de er innbilte eller ikke, tenkes å spille en stor rolle i utviklingen av selvoppfatningen (Sebastian, et al., 2008). Når kommunikasjon er noe informantene strever for å mestre, og når andres oppfatninger av dem formidles til dem i samspill og kommunikasjon, er det med dette som forståelsesramme en selvfølge at mange CI-brukere strever for å utvikle en trygg selvoppfatning.

Som vist, forteller Eva om viktigheten av å dele erfaringer med andre hørselshemmede. Det kan se ut til at det å dele erfaringer kan være en måte å trygge seg selv på at man hører til et sted – at andre har det på samme måte. Betydningen av tilhørighet i både et hørende- og et tunghørtmiljø understrekes av Spencer, Tomblin og Gantz (2012). Kanskje Eva ønsker et

alternativ til å basere sin selvfølelse på erfaringer fra kommunikasjon med hørende? Det å bygge opp en følelse av at man er god nok på bakgrunn av kommunikasjonserfaringer med bare hørende kan tenkes å være utfordrende for informantene.

4.4 Tilegnelse av kommunikasjonsstrategier

Som vist i teorikapitlet, bruker CI-brukere varierte, men mindre effektive reparasjonsstrategier enn hørende jevnaldrende. Årsakene kan være vansker med auditiv persepsjon, mindre fleksibel bruk av språket og færre varierte erfaringer med bruk av språket (Most, et al., 2010). Fordi barns pragmatiske ferdigheter er sentrale for å utvikle kommunikativ kompetanse, og dermed også for deres sosiale utvikling (Dammeyer, 2012; Most, et al., 2010; Toe & Paatsch, 2013), bør rehabilitering av CI-brukere innebære pragmatisk trening. Informantenes beretninger om sine erfaringer med trening av pragmatiske ferdigheter og tilegnelse av kommunikasjonsstrategier blir her presentert og drøftet.

Samtlige informanter forteller at de i liten grad eller aldri har fått noe undervisning eller opplæring i bruk av strategier for å forebygge eller reparere misforståelser. På spørsmål om Anders har hatt oppklaring av misforståelser som tema på skolen eller hos logoped svarer han:

Nei, jeg har aldri hatt noe sånn... Nei, jeg har egentlig bare lagd egne strategier. Men jeg føler det er veldig naturlig da å enten spørre eller så spør du ikke. Du må på en måte bare se an stemningen kanskje, eller situasjonen.

Eva sier at det aldri har vært tema på skolen, men ser ut til å ha tilegnet seg strategier som fungerer for henne, blant annet gjennom utveksling av ideer med hørselshemmede venner:

Jeg har aldri fått noen tips. Jeg har lært det selv, og ved å prate med andre tunghørte som har opplevd det samme. Så da utveksler man jo litt sånn "Ja, men det er lurt å si det". Ja, men jeg har bare lært det selv, gjennom tilpasning.

Eva gir uttrykk for at hun savner mer informasjon om og trening av kommunikasjonsstrategier, og forteller videre: «Det er liksom nå det er aktuelt, etter at CI'n har kommet, etter at døve har begynt å studere på høyere nivå, de gjorde jo ikke det før. Det er nå det er blitt aktuelt, så kanskje det kommer». Hun reflekterer her over behovet for mer effektiv kommunikasjon etter hvert som hørselshemmede i større grad bruker språket i stadig

mer krevende læringssituasjoner. Ved en annen anledning trekker hun fram behovet for å få høre om andre CI-brukeres erfaringer tidlig, spesielt i ungdomstiden:

Det hadde jo kanskje vært greit å bli forberedt på det, at noen andre som har vært i den situasjonen forteller litt om det, for da hadde jeg visst at "Ja, man kan kanskje føle det sånn. Jeg er ikke den eneste som føler det, jeg er ikke den eneste som tar det personlig". (...) Det hadde vært greit å bare vite. Høre noen andres historie. Det tror jeg er viktig for de som er 16-17 år som kan ta det personlig, og spesielt de som ikke er så mye med i døvemiljøet.

Mina gir heller ikke uttrykk for å ha arbeidet med kommunikasjonsstrategier i særlig stor grad. Hun ser derimot ut til å ha blitt gjort oppmerksom på viktigheten av å si ifra når man går glipp av informasjon:

Nei, det har jeg ikke hatt så veldig mye undervisning om. Det er liksom noe jeg har måttet lære selv. Jeg føler at jeg ikke har lært så veldig mye av det før nå på den skolen her. Jeg føler at jeg har lært mer om (...) at du skal tørre å si ifra. Det er ikke farlig. Og at du er ikke dum som sier ifra. Det er bare helt normalt.

Peder forteller at han ikke har fått opplæring i bruk av kommunikasjonsstrategier, men at han i senere tid har fått hjelp til å reflektere over de strategiene han bruker. Han opplevde at han fokuserte for mye på strategiene sine, og ønsket å bli mer åpen og fleksibel i møte med mennesker. Det å diskutere med andre hvordan andre kan tenkes å tolke hans uttrykks- eller væremåte, fremstår som en verdifull erfaring for Peder:

Vi snakka ganske mye om det å ha en strategi, (...) en slags brainstorming. Vi snakka om at "Ja, okei Peder. Hvis du gjør sånn, hva skjer da?", "Gjør du sånn, hvordan tror du de tolker det?". Det var mer sånne ting, så for meg så var det en veldig fin ting å kunne snakke om noe så spesielt med noen.

Det at informantene gir uttrykk for å ha arbeidet med utvikling av effektive kommunikasjonsstrategier i svært liten grad, er et viktig funn. Hvordan kan disse informantene, og andre barn og unge som vokser opp med en hørselshemming, oppleve mestring i kommunikasjon med hørende hvis de ikke har gode verktøy å møte dem med? Informantene i denne studien har på bakgrunn av kommunikasjonerfaringer utviklet disse verktøyene selv. Hvor mye prøving og feiling det har krevd er vanskelig å si. Når det er sagt,

er modellæring et godt utgangspunkt for all form for læring (Woolfolk, 2007). Når informantene i liten grad har lært av andre hvordan de kan kommunisere effektivt, er det naturlig å tenke seg at det har hatt innvirkning på informantenes møte med andre. Med mer fokus på kommunikasjonsstrategier i undervisning og habilitering av CI-brukere, er det nærliggende å tro at forholdet til språket og seg selv kunne hatt et annerledes utfall. Men hvordan kan logopeder bidra til at CI-brukere utvikler gode kommunikasjonsstrategier som fungerer godt for dem?

Studier har vist at hørselshemmede har forbedringspotensial hva angår effektiv bruk av kommunikasjonsstrategier (Tye-Murray, Knutson, & Lemke, 1993; Tye-Murray, et al., 1995). Andre studier har derimot vist at når hørselshemmede møter brudd i kommunikasjon, kan de effektivt oppklare og reparere dem (Ciocchi & Baran, 1998). Lloyd (1999) viser i sin litteraturstudie at man vet lite sikkert om hørselshemmedes kommunikasjonsstrategier. Det virker også usikkert om treningsprogrammer kan være et effektivt bidrag til hørselshemmedes strategibruk (Caissie & Wilson, 1995; Lloyd, 1999; Sparrow & Hird, 2010). Økt kunnskap om hørselshemmedes ferdigheter og strategier vil være et robust utgangspunkt for kommunikasjonstrening og terapi (Pajo, 2013).

Bench (1992) hevder at det er behov for forskning på hørselshemmedes metaprosesser. Dette kan bidra til at hørselshemmede får innsikt i hvordan de kan forholde seg til andre, og hjelpe dem med å forme sin kommunikasjon (Bench, 1992). Kuhn (2000) bekrefter at mer bevissthet og kontroll på metanivå, fremfor læring av konkrete strategier, er et godt utgangspunkt for utvikling og varig forandring. Med et metaperspektiv på egne strategier vil CI-brukerne kontinuerlig kunne vurdere strategienes anvendbarhet fremfor å følge dem slavisk.

5 Avslutning

I foregående kapittel er funnene i undersøkelsen presentert og drøftet. I dette kapitlet oppsummeres resultatene ved igjen å vise til problemstillingens tre forskningsspørsmål, før oppgavens generaliserbarhet diskuteres. Deretter drøfter jeg hvilke implikasjoner denne studiens funn kan ha for logopeders arbeid med barn og unge med CI. I konklusjonen beskriver jeg kort studiens viktigste funn og peker ut veien videre.

5.1 Oppgavens funn

Studien viser at for unge mennesker som bruker CI er misforståelser en del av hverdagen. I all hovedsak beskrives kommunikasjon som noe som krever innsats, og små trivielle misforståelser er å regne med. I større grad enn å misforstå andre, trekker informantene frem det å gå glipp av informasjon som et kommunikasjonsproblem. Bruk av teknisk utstyr eller samtalepartneres tilpasning til deres behov er avgjørende for utfallet. Dessuten spiller egen dagsform inn på CI-brukernes oppfatning av tale. Informantene beskriver også opplevelser med å bli misforstått. Verbale misforståelser ser ut til å være begrenset til misforståtte reparasjonsforsøk. Nonverbale misforståelser er en vanligere problemstilling, og informantene forteller at deres kroppsspråk kan misforstås av hørende. Noen av informantene opplever også å ha blitt misforstått som person. Informantene knytter både det å bli misforstått på kroppsspråk og som person til hørende og hørselshemmedes ulike behov og strategier i kommunikasjon med andre.

I kommunikasjon med andre bruker informantene en rekke strategier for at kommunikasjonen skal flyte godt. Et følt behov for å veie opp for hørselshemmingen ser ut til å være tilstede hos samtlige informanter. Først og fremst er konsentrasjon og fokus i samtale med andre avgjørende for vellykket munnavlesning og oppfatning. Åpenhet om hørselshemmingen er en annen viktig strategi for å forebygge misforståelser. Videre forteller informantene at andres kroppsspråk eller samtalekonteksten hjelper dem å oppdage misforståelser. Da kan det å spørre samtalepartneren om å gjenta, selv gjenta ord eller deler av setningen eller metakommunikasjon være mulige reparasjonsstrategier. Bruk av blikk og ansiktsuttrykk blir også nevnt som en noe brukt, men mindre effektiv reparasjonsstrategi, også her grunnet forskjeller mellom hørende og hørselshemmede. Noen av informantene forteller også at det å kamuflere misforståelser har vært en vanlig strategi for dem. Mange av informantenes

kommunikasjonsstrategier ser dermed ut til å være knyttet til forebygging og oppklaring av misforståelser, mens andre ser ut til å dreie seg om å bevare eget selvverd. Informantenes syn på deres og andres ansvar i kommunikasjon med andre, er varierende. På den ene siden har mange av dem forventninger til at kommunikasjonspartneren tar hensyn og tilpasser seg deres behov. På den annen side har de forståelse for at andre glemmer, eller de ønsker ikke å være en belastning. Da tar informantene i større grad ansvar for forebygging og reparasjon selv.

Informantenes erfaringer med misforståelser og kommunikasjon ser ut til å påvirke dem i hverdagen. Gjennomgående temaer er fysisk belastning knyttet til kontinuerlig konsentrasjon i kommunikasjon med andre. Tretthet som følge av munnnavlesing og høy tankevirksomhet før, under og etter kommunikasjon med andre belyses av informantene. Av emosjonelle følger av misforståelser og miskommunikasjon, er tanker knyttet til det å skille seg ut og å ha innpass i et samtalefellesskap. Noen av informantene forteller også om maktesløshet og umyndiggjøring, og at kommunikasjon med andre alltid vil være en utfordring. Informantene har også humoristiske og positive opplevelser som følge av misforståelser. Opplevelsen av at kommunikasjon ofte byr på utfordringer, medfører reaksjoner fra samtalepartnere. Disse reaksjonene kan oppleves som vanskelige for informantene. Språklig og kommunikativ mestring er nært knyttet sammen med andres og deres tanker om dem selv, og ser dermed også ut til å ha vært en stressfaktor for informantenes utvikling av en trygg selvoppfatning.

Informantene har i svært liten grad fått tips eller lært spesifikke kommunikasjonsstrategier av andre. Det fremgår av denne studien at gjentatte kommunikasjonserfaringer med varierende utfall har bidratt til utvikling av egne kommunikasjonsstrategier. CI-brukerne i denne studien reflekterer, om enn i varierende grad, over disse strategienes effektivitet. Mitt inntrykk er at de har et nokså høyt metakognitivt bevissthetsnivå; de evner å se hvordan deres kommunikasjonsetferd påvirker dem selv og andre. Det at informantene i liten grad har lært å reflektere over mulige effektive måter å kommunisere i et talespråklig miljø på, anser jeg som et viktig funn. Det har implikasjoner for logopeders, og andre fagpersoners arbeid med å gi CI-brukere et godt habiliteringstilbud.

5.2 Funnenes implikasjoner for logopeders arbeid med CI-brukere

Denne studien er en liten undersøkelse av en gruppe unge mennesker som selv har sagt seg villige til å delta. Hvorvidt mine informanter er de som mestrer sin hverdag godt i forhold til

populasjonen, eller om de strever og derfor ville dele sine erfaringer, er vanskelig å si. Utvalget er uansett ikke representativt for populasjonen, noe som heller ikke var noe mål i seg selv. Målet var derimot å få innblikk i de ulike informantenes beretninger for å kunne belyse hvordan CI-brukere opplever misforståelser og konsekvensene av dem i hverdagen. Med åpen og gjennomsiktig rapportering håper jeg å ha lagt et godt grunnlag for den enkelte leserens mulighet til å vurdere resultatenes anvendbarhet. Det er opp til den enkelte å vurdere hvorvidt resultatene kan brukes til delvis å forstå andre hørselshemmedes hverdagslige utfordringer. Audiopedagoger og logopeder kan forhåpentligvis ha nytte av resultatene fra denne studien, og bruke dem til å forbedre tilbudet til andre CI-brukere.

Det fremgår av studien at informantene har et arsenal av strategier som de bruker i talespråklig kommunikasjon med andre, og at de har utviklet disse strategiene selv. Noen av informantene gir uttrykk for at reparasjonsforsøkene deres ikke alltid er like effektive. Dessuten ser noen av informantene ut til å ta et stort ansvar for at kommunikasjon med andre skal flyte godt, noe som ser ut til å være en belastning for dem. Informantenes beretninger om følgene av deres kommunikasjon med andre viser at hverdagen kan by på mange utfordringer. På bakgrunn av denne studiens resultater, er det ett tema som fremstår som overordnet: Språkets rolle i utviklingen av selvoppfatning og identitet. Dette temaet favner informantenes beskrivelser av fenomenet «erfaringer med misforståelser i talespråklig kommunikasjon med andre», hvilket har tydelige implikasjoner for logopeders arbeid med og for CI-brukere.

Det fremstår tydelig for meg, og forhåpentligvis også for leseren, at språk, kommunikasjon, selvoppfatning og identitet er nært knyttet sammen. Språket brukes i samspill med andre, og grad av mestring vil gi oss følelsen av hvem vi er. Logopeden kan derfor ikke arbeide med språk eller kommunikasjonsstrategier isolert. Han må forsøke å bidra til at CI-brukeren kan oppleve at han mestrer, i stedet for å være en som ikke er god nok utfra en hørende standard. Det ser ut til at språk og selvoppfatning her virker sammen i et dialektisk forhold: Med en trygg selvoppfatning kan CI-brukeren lettere være åpen om sine behov, og dermed også bli møtt på sine premisser i kommunikasjon med andre. Da vil reparasjonsstrategier kunne fungere mer effektivt. Når samtalepartneren tilpasser seg ham i enda større grad enn om han ikke var åpen om hørselshemmingen, vil CI-brukeren igjen kunne oppleve at han *mestrer* kommunikasjon med andre. Slik kan en trygg selvoppfatning være grunnlaget for flere mestringsopplevelser i talespråklig kommunikasjon, og selvoppfatningen styrkes ytterligere. Med en slik trygg identitet kan det tenkes at CI-brukeren også har et bedre grunnlag for å bli

aktør i sitt eget liv, og for å tørre og ville dele ansvaret i kommunikasjon med andre. Slik kan kommunikasjon bli noe man bidrar til på en likeverdig måte.

Unge CI-brukere kan tenkes å dra nytte av undervisning og trening av kommunikasjonsstrategier hos logoped, men forskning gir ingen tydelige svar på om trening av kommunikasjonsstrategier er effektivt. Fordi kommunikasjon dreier seg om fleksibilitet er det nærliggende å tro at refleksjon over bruk av kommunikasjonsstrategier er desto viktigere. Derfor kan det tenkes at logopeden i større grad bør hjelpe CI-brukere til å ta et metaperspektiv på atferd og kommunikasjon. Kanskje slik refleksjon vil bidra til at unge CI-brukere er mer forberedt på å møte ulike utfordrende situasjoner. Ved å drøfte mulige handlingsalternativer, vil man kanskje kunne styrke CI-brukerens tilbøyelighet til å bruke metakognisjon som et verktøy i kommunikasjon med andre, fremfor å følge etablerte regler eller konkrete tips. Kan det tenkes at en slik logopedisk tilnærming ville gitt informantene annerledes erfaringer med misforståelser og kommunikasjon? Kunne CI-brukernes talespråklige kommunikasjon med andre resultert i mindre fysisk og psykisk belastning? Dette er spørsmål som ikke kan besvares her, men som likevel er viktige å stille seg. Ved å forstå CI-brukeres erfaringer kan vi i større grad forstå deres behov. Dermed kan vi komme ett skritt nærmere å gi dem et tilbud hvor kommunikasjon, mestring og trygghet står i høysetet.

5.3 Veien videre

Fordi den som har skoen på vet best hvor den trykker, vil videre forskning med fokus på CI-brukeres perspektiv være en forutsetning for kontinuerlig forbedring av tilbudet til CI-brukere. Av samme årsak, og fordi det blir stadig flere CI-brukere, kan også likemannsarbeid være et viktig satsingsområde. Kan unge CI-brukere være likemenn for yngre barn og dele sine erfaringer og tanker med dem? Kan det ha betydning for CI-barns selvoppfatning? Kan «hørselshemmet» bli en identifikasjonsmulighet, slik at barna ikke opplever at de må etterstrebe å bli hørende? Dessuten ser jeg et behov for videre forskning på hvorvidt habilitering med fokus på pragmatiske og metakognitive ferdigheter har innvirkning på CI-brukeres kommunikasjonsstrategier. Vil et slikt fokus bidra til å gjøre CI-brukere tryggere på egne behov og på formidling av disse i kommunikasjon med andre? Vil de bli tryggere på mulige handlemåter i utfordrende situasjoner? Disse spørsmålene forblir her ubesvarte, men jeg håper at de kan være til inspirasjon for andre forskere.

Litteraturliste

- Akeroyd, M. A. (2008). Are individual differences in speech reception related to individual differences in cognitive ability? A survey of twenty experimental studies with normal and hearing-impaired adults. *International Journal of Audiology*, 47(2), 53-71.
- Al-Hilawani, Y. A. (2003). Measuring students' metacognition in real-life situations. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 233-242.
- Al Hilawani, Y. A. (2001). Examining metacognition in hearing and deaf/hard of hearing students: A comparative study. *American annals of the deaf*, 146(1), 45.
- Banks, S. P., Ge, G., & Baker, J. (1991). Intercultural Encounters and Miscommunication. I N. Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (Red.), *"Miscommunication" and problematic talk* (s. 103-120). Newbury Park, CA: Sage.
- Bara, B. G. (2010). *Cognitive pragmatics: the mental processes of communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bench, R. J. (1992). *Communication skills in hearing-impaired children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandth, B. (1998). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I R. Kalleberg & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caissie, R., Dawe, A. L., Donovan, C., Brooks, H., & MacDonald, S. M. (1998). Conversational Performance of Adults With a Hearing Loss. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 31, 45-67.
- Caissie, R., & Wilson, E. (1995). Communication Breakdown Management during Cooperative Learning Activities by Mainstreamed Students with Hearing Losses. *Volta Review*, 97(2), 105-121.
- Ciocchi, S. R., & Baran, J. A. (1998). The use of conversational repair strategies by children who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 235-245.
- Coleman, L. M., & DePaulo, B. M. (1991). Uncovering the Human Spirit: Moving Beyond Disability and "Missed" Communications. I N. Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (Red.), *"Miscommunication" and problematic talk* (s. 61-84). Newbury Park, CA: Sage.

- Coupland, N., Giles, H., & Wiemann, J. M. (1991). Talk as "Problem" and Communication as "Miscommunication": An integrative Analysis. I N. Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (Red.), *"Miscommunication" and problematic talk* (s. 1-17). Newbury Park, CA: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dammeyer, J. (2012). A Longitudinal Study of Pragmatic Language Development in Three Children with Cochlear Implants. *Deafness & Education International*, 14(4), 217-232.
- Domholdt, E. (2010). Research Paradigms. I R. Carter, J. Lubinsky, & E. Domholdt (Red.), *Rehabilitation research: principles and applications* (s. 55-66). St. Louis, MO: Elsevier Saunders.
- Eriksen, M. I., & Neeb, K. E. (2012). *Lyttetrening etter CI*. Hentet 29. april 2013, fra <http://www.acm.no/lyttetrening/pdf/lyttetrening.pdf>
- Eriksen, O. (2008). *CI hva du hører. Lyttetrening til personer med cochleaimplantat (CI)*. Hentet 29. april 2013, fra <http://www.hlf.no/Documents/Dokumentbase/Prosjektdokumenter/2009/CI%20hva%20du%20hører/Prosjektbeskrivelse%20CI%20hva%20du%20hører%202008%203%200099.pdf>
- Erikson, E. (1993). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 29. september 2012, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Frankenberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: a comparison among adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 23(3), 343-354.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Giles, H., Coupland, J., & Coupland, N. (1991). *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giorgi, A. (1994). A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research Methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 190-220.

- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., & Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: pragmatic language development. *Seminars in Speech and Language*, 33(4), 297-309.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselhemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallberg, L., Ringdahl, A., Holmes, A., & Carver, C. (2005). Psychological general well-being (quality of life) in patients with cochlear implants: Importance of social environment and age. *International Journal of Audiology*, 44(12), 706-711.
- Hallgren (2001). Evaluation of a cognitive test battery in young and elderly normal-hearing and hearing-impaired persons. *Journal of the American Academy of Audiology*, 12(7), 357-370.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hinnenkamp, V. (2003). Misunderstandings: Interactional structure and strategic resources. I J. House, G. Kasper & S. Ross (Red.), *Misunderstanding in Social Life* (s. 57-81). Essex: Pearson Education Limited.
- Hörselboken (2010, 6. april). Tekniska hjälpmedel. Cochlea implantat. Hentet 24. april 2013, fra <http://www.horselboken.se/faktadel/tekniska-hjalpmedel/cochlea-implantat/>
- Ibertsson, T., Hansson, K., Asker-Arnason, L., Sahlen, B., & Maki-Torkko, E. (2009). Speech recognition, working memory and conversation in children with cochlear implants. *Deafness and Education International*, 11(3), 132-151.
- Ibertsson, T., Hansson, K., Maki-Torkko, E., Willstedt-Svensson, U., & Sahlen, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 319-337.
- Ibertsson, T., Hansson, K., Maki-Torkko, E., Willstedt-Svensson, U., & Sahlen, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 44(3), 319-337.
- Jaworski, A., & Stephens, D. (1998). Self-reports on silence as a face-saving strategy by people with hearing impairment. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 61-80.

- Jæger, E. (2001). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...". Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemning. Hentet 23. april 2013, fra <http://www.cfh.dk/konference3/Artikler/Jeg%20blir%20så%20sliten.pdf>
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvam, M. H., & Tingvold, L. (2004). *Jeg er så utrolig sliten... Enkeltpersoners erfaringer med å være hørselshemmet, med særlig vekt på arbeidslivet*. Oslo: Sintef.
- Lapsley, D. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: The "new look" at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 562-571
- Larsby, B., Hällgren, M., Lyxell, B., & Arlinger, S. (2005). Cognitive performance and perceived effort in speech processing tasks: effects of different noise backgrounds in normal-hearing and hearing-impaired subjects. *International Journal of Audiology*, 44(3), 131-143.
- Lind, M. (2000). Samtaleanalyse. I M. Lind, H. Uri, I. Moen & K. M. Bjerkan (Red.), *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* (s. 263-298). Oslo: Novus forlag.
- Lind, M. (2005). Samtalen - den grunnleggende språkbruksformen. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: en grunnbok* (s. 121-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Linell, P. (1982). *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: Liber.
- Lloyd, J. (1999). Hearing-impaired children's strategies for managing communication breakdowns. *Deafness & Education International*, 1(3), 188-199.

- Loy, B., Warner-Czyz, A. D., Tong, L., Tobey, E. A., & Roland, P. S. (2010). The children speak: an examination of the quality of life of pediatric cochlear implant users. *Otolaryngologi - Head and Neck Surgery*, 142(2), 247-253.
- Lunde, A. (2010). *Glem det!* Hentet 15. mai 2013, fra <http://www.hlf.no/Documents/Dokumentbase/Prosjektdokumenter/2011/Glem%20det!/Sluttrapport%20Glem%20det!%202010%201%200152.pdf>
- Maxwell, D. L., & Satake, E. (2006). *Research and statistical methods in communication sciences and disorders*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Miyamoto, R. T., Houston, D. M., Kirk, K. I., Perdew, A. E., & Svirsky, M. A. (2003). Language Development in Deaf Infants Following Cochlear Implantation. *Acta Otolaryngol*, 123(2), 241-244.
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing AIDS compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.
- Nordaas, T. M. L. (2005, 1. april). Omstridt metode. *Helgeland arbeiderblad*. Hentet 15. mai 2013, fra <http://www.helgeland-arbeiderblad.no/nyheter/article1524841.ece>
- Norges døveforbund (2012, 21. november). *CI og døve barn*. Hentet 10. april 2013, fra <http://www.deafnet.no/no/tegnsprak/vanlige-sporsmal/ci-og-dove-barn>
- NRK Super (2013, 28. februar). *Født døv, kan høre*. Hentet 13. april 2013, fra <http://nrksuper.no/super/megafon/fodt-dov-kan-hore/>
- Obermeier, C., Dolk, T., & Gunter, T. C. (2012). The benefit of gestures during communication: Evidence from hearing and hearing-impaired individuals. *Cortex*, 48(7), 857-870.
- Oslo Universitetssykehus (2012a, 31. januar). *Cochleaimplantat (CI)*. Hentet 10. april 2013, fra <http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss/avdelinger/ci-teamet/Sider/cochleaimplantat-ci.aspx>
- Oslo Universitetssykehus (2012b, 31. januar). *Kandidat og nytte*. Hentet 10. april 2013, fra <http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss/avdelinger/ci-teamet/Sider/kandidat-og-utbytte.aspx>
- Pajo, K. (2013). The occurrence of what', where', what house' and other repair initiations in the home environment of hearing-impaired individuals. [Article]. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(1), 66-77.

- Punch, R., & Hyde, M. (2011a). Communication, Psychosocial, and Educational Outcomes of Children with Cochlear Implants and Challenges Remaining for Professionals and Parents. *International Journal of Otolaryngology*, 2011.
- Punch, R., & Hyde, M. (2011b). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 4th Edition*. Essex: Pearson Education Limited.
- Roland, T. J., & Waltzman, S. B. (2006). *Cochlear implants*. New York: Thieme.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1992) Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication. I A. Heen Wold (Red.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind* (s. 19-45). Oslo: Scandinavian Press
- Sacks, H., Jefferson, G., & Schegloff, E. A. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sahli, S., & Belgin, E. (2006). Comparison of self-esteem level of adolescents with cochlear implant and normal hearing. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 70(9), 1601-1608.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education* (s. 201-232). New York: Teachers College, Columbia University.
- Sebastian, C., Burnett, S., & Blakemore, S.-J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446.
- Sparrow, K. M., & Hird, K. (2010). The Effectiveness of Communication Strategy Training with Adult Cochlear Implantees. *Seminars in Hearing*, 31(02), 165-176.
- Spencer, L. J., Tomblin, B., & Gantz, B. J. (2012). Growing Up With a Cochlear Implant: Education, Vocation, and Affiliation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 483-489.
- Stephens, S. D. G., Jaworski, A., Lewis, P., & Aslan, S. (1999). An Analysis of the Communication Tactics Used by Hearing-Impaired Adults. *British Journal of Audiology*, 33(1), 17-27.
- Sveen, A. (2008). Pragmatikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: En grunnbok* (s. 95-120). Oslo: Universitetsforlaget.

- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2000). Language Development in Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants. *Psychological Science*, 11(2), 153-158.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Toe, D. M., & Paatsch, L. E. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 14(2), 67-79.
- Tronvoll, I. M. (2000). Barns egen innsats for å være inkludert – barn med moderat hørselshemming i vanlig skole. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 3, 175-187.
- Tye-Murray, N., Knutson, J. F., & Lemke, J. H. (1993). Assessment of Communication Strategies Use: Questionnaires and Daily Diaries. *Semin Hear*, 14(04), 338-349.
- Tye-Murray, N., & Witt, S. (1997). Communication Strategies Training. *Seminars in Hearing*, 18(2), 153-164.
- Tye-Murray, N., Witt, S., Schum, L., & Sobaski, C. (1995). Communication breakdowns: Partner contingencies and partner reactions. *The Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 25.
- Vonen, A. M. (2007). Bilingualism - a future asset in deaf education. I Hyde, M. & Høie, G (Red.), *Constructing Educational Discourses on Deafness* (s. 102-112). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., et al. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264-271.
- Wie, O. B. (2010). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(11), 1258-1266.
- Wie, O. B. (2013). E-post datert 15. april 2013.
- Woolfolk, A. E. (2007). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk om

Ungdommer med CI og deres erfaringer med kommunikasjon

Hei!

Mitt navn er Silje Møstad. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder for tiden på med min avsluttende masteroppgave innenfor logopedi. Temaet for oppgaven er kommunikasjonserfaringer hos ungdommer med CI. Jeg skal undersøke hva slags erfaringer de har med det å misforstå andre eller å bli misforstått i talespråklig kommunikasjon med andre.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 personer i alderen 16-19 år.

Intervjuet vil ta omtrent én og en halv time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg kommer til å filme intervjuet mens vi snakker sammen. Hvis du ikke ønsker å bli filmet, kan jeg vurdere å bruke diktafon i stedet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er bare jeg som skal bruke informasjonen fra intervjuene.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2013. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, setter jeg stor pris på om du tar kontakt med meg. Skriv også under på den vedlagte samtykkeerklæringen og ta den med til intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på før du bestemmer deg, kan du ta kontakt med meg eller min veileder Melanie Kirmess ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet på Institutt for Spesialpedagogikk.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Silje Møstad

Ragnhild Schibbyes vei 60

0968 Oslo

e-post: silje_mostad@hotmail.com

mobil: 91 31 36 16

Veileder:

Melanie Kirmess

e-post: melanie.kirmess@isp.uio.no

mobil: 95 12 91 42

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Før vi begynner med intervjuet vil jeg fortelle litt om meg selv, hvordan dette intervjuet skal gå for seg og hva jeg skal bruke informasjonen til.

Jeg heter Silje og er 24 år. Jeg studerer for å bli logoped. Før jeg er ferdig utdannet skal jeg gjøre et forskningsprosjekt og skrive en oppgave om det. Oppgaven min skal handle om erfaringene til ungdommer som bruker CI. Der kommer du inn i bildet.

Jeg kommer til å stille deg en del spørsmål om dine erfaringer med å snakke med andre. Når man snakker sammen opplever jo alle av og til at man misforstår hverandre. Det er nettopp misforståelser som er hovedfokuset mitt. Jeg håper at du kan fortelle så mye som mulig om dine erfaringer slik at jeg og andre logopeder kan få innblikk i hvordan det er for ungdommer med CI å snakke med andre. Uansett hva du velger å fortelle kommer ingen til å få vite noen ting om hvem du er, hva du heter, hvor du bor eller hvilken skole du går på. Du er helt anonym. Jeg kommer til å gi deg et kallenavn, slik at ingen kan kjenne deg igjen.

Som du kanskje har sett har jeg med meg videokamera for å filme intervjuet. Det er for å slippe å skrive ned alt du sier, sånn at jeg kan følge med bedre mens vi snakker sammen. Etter intervjuet tar jeg vare på videoopptakene, skriver ned hva du har sagt, og skriver en oppgave om det jeg har fått vite av deg og de andre jeg intervjuer. Så blir opptakene slettet. Hvis du vil kan du få lese oppgaven etter at jeg har levert den i slutten av mai. Jeg kan sende deg en mail med link til oppgaven.

Hvis du får lyst til å trekke deg underveis i intervjuet eller etter intervjuet, er det helt greit. Du trenger i så fall ikke å fortelle meg hvorfor du vil trekke deg.

Tema		Intervjuspørsmål	Utfyllende spørsmål
Selvpresentasjon Syn på seg selv	1	Kan du fortelle litt om deg selv?	<ul style="list-style-type: none">- Når du fikk CI- Oppvekst- Familie- Klasse-/skoletype- Interesser-
	2	Hva tenker du på når jeg sier ordet misforståelse?	-
<i>Når vi snakker med andre oppstår det av og til misforståelser. Nå ønsker jeg å høre litt om dine erfaringer med misforståelser.</i>			
Å misforstå andre	3	Kan du fortelle om en gang du misforsto noen du snakket med?	<ul style="list-style-type: none">- Hva skjedde?- Hvordan oppdaget du at du hadde misforstått?- Ble misforståelsen

			oppklart? - Hvorfor/hvorfor ikke? -
Å bli misforstått	4	Kan du fortelle om en gang du ble misforstått?	- Hva skjedde? - Hvordan oppdaget du at den du snakket med hadde misforstått? - Ble misforståelsen oppklart? - Hvorfor/hvorfor ikke? -
<i>Vi har nå vært inne på at det av og til oppstår misforståelser i kommunikasjon med andre. Nå ønsker jeg å høre mer om dine erfaringer med hva som skjer når slike misforståelser blir eller ikke blir oppklart.</i>			
Konsekvenser Følelser	5	Hva føler du når du misforstår andre?	- Lei deg? Sint? Oppgitt? Ikke noe problem?
	6	Hva føler du når andre misforstår deg?	-
	7	Hva føler du når misforståelser blir oppklart?	- Glad? Lettet? Stolt?
	8	Har du opplevd at en misforståelse har ført til noe negativt?	- Krangel? Lei seg? Sur? Hva skjedde? Løsning?
	9	Har du opplevd at en misforståelse har ført til noe positivt?	- Gjort noe nytt? - Lært noe nytt? - Mestring? - Fortell
	10	Har du noen gang blitt med på ting du ikke hadde lyst til å være med på, fordi du har misforstått hva som skulle skje?	- Fortell
<i>Mange som bruker CI sier at de ikke alltid vil spørre om igjen så mye, fordi de er redd for å bli sett på som annerledes, dumme eller treige.</i>			
Bruk av strategier	11	Hvilke tanker har du om det?	- Andre? - Deg selv? - Kan du huske at du lot være å oppklare en misforståelse selv om du skjønnte

			at du hadde misforstått? - Kan du huske en gang du lot være å si ifra når noen misforsto deg?
	12	Har du fått noe opplæring i hvilke strategier du kan bruke for å oppklare misforståelser?	- Hvordan? - Bruker du disse strategiene? - Fungerer de?
	13	Har du selv funnet noen strategier som fungerer bra for deg?	- Hvordan? - Hvilke?
Metaperspektiv på egne strategier og muligheter	14	Tror du det er noe du kunne gjort annerledes for å oppklare misforståelser oftere?	- Fornøyd eller ikke? -
	15	Tror du det er noe andre kunne gjort annerledes for å oppklare misforståelser når de snakker med deg?	
<i>Er det noe du synes vi har snakket for lite om?</i> <i>Har du noen oppfordringer til logopeder, lærere, familie eller venner når det gjelder misforståelser?</i> <i>Er det noe mer du har lyst til å fortelle helt til slutt?</i>			

Vedlegg 3:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Melanie Kirmess
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.01.2013

Vår ref: 32462 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32462	<i>Ungdommer med cochleaimplantat og deres erfaringer med taespråklig kommunikasjon</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Melanie Kirmess
Student	Silje Møstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Møstad, Ragnhild Schibbyes vei 60, 0968 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no